Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9470692
Centre d'intérêt: 130

Colloque provincial sur les petites écoles (1987 : Tadoussac, Québec).

Les actes du Colloque provincial sur les petites écoles = The proceedings of the Provincial Symposium on Small Schools / Tadoussac, les 14, 15 et 16 octobre 1987. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1988.
112, 74 p. ; 28 cm.

Textes en français et en anglais tête-bêche. "... à l'invitation de la Direction régionale du Ministère de l'éducation sur la Côte-Nord"--P. [1]. Code: 8889-0163; 51-7030; 51-7030A. Bibliogr.: p. 80-90.

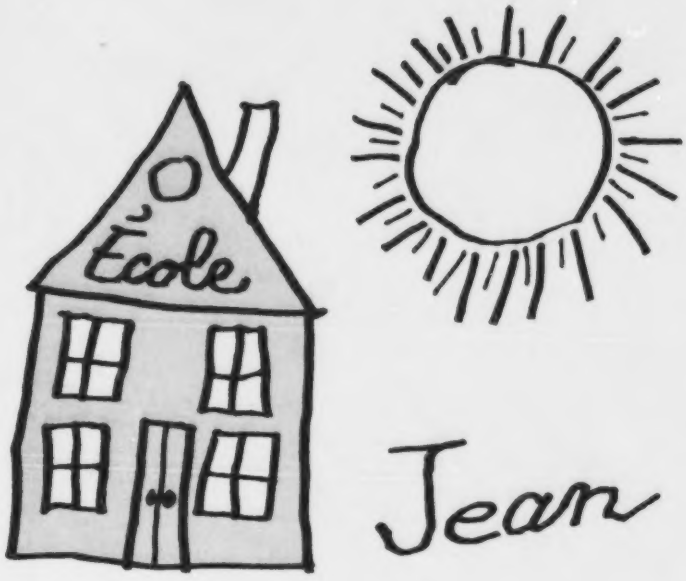
ISBN 2-550-14240-3

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction régionale de la Côte-Nord

Descripteur(s): Ecole primaire * Classe multiprogramme * Taille de l'établissement * Organisation administrative * Organisation pédagogique * Méthode d'enseignement * Activité d'apprentissage * Financement * Statistiques * Primaire (Ordre d'enseignement)

Premier colloque provincial consacré exclusivement à la problématique de l'organisation administrative et pédagogique dans les petites écoles. Il a permis de prendre connaissance des principales réalisations qui se vivent au Québec dans ce domaine, des démarches d'enseignement et activités d'apprentissage expérimentées par les petites écoles et les classes multiprogrammes, des difficultés rencontrées et solutions mises de l'avant.

Type de document:



LES ACTES DU

COLLOQUE PROVINCIAL

SUR LES

PETITES ÉCOLES

Tadoussac, les 14, 15 et 16 octobre 1987

8889-0163

Québec

51-7030

94-70692

LES ACTES DU

COLLOQUE PROVINCIAL

SUR LES

PETITES ÉCOLES

Tadoussac, les 14, 15 et 16 octobre 1987

TABLE DES MATIÈRES

Présentation

Statistiques. 1

Ateliers. 5

Conférences 41

Évaluation globale du Colloque. 101

Suivis. 107

- Synthèse des expériences vécues
- Au Colloque

PRÉSENTATION

Les 14, 15 et 16 octobre 1987, à l'invitation de la Direction régionale du ministère de l'Éducation sur la Côte-Nord, se tenait, à Tadoussac, un premier colloque provincial consacré exclusivement à la problématique de l'organisation pédagogique dans les **petites écoles**.

Ce colloque, qui regroupait quelque 300 participants de toutes les régions du Québec, aura permis de partager avec les intervenants du milieu scolaire les principales réalisations qui se vivent au Québec et qui ont pour but l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les **petites écoles**. Le colloque offrait une variété intéressante d'ateliers en français et en anglais. Les actes de ce colloque, que nous vous livrons aujourd'hui, vous permettront de :

1. Avoir un aperçu de la clientèle rejointe ;
2. Connaître le contenu des ateliers et leurs présentateurs ;
3. Recevoir l'évaluation de chacun des ateliers ;
4. Recevoir les textes des conférences d'ouverture et de clôture ;
5. Connaître les suivis que nous prévoyons donner à ce premier colloque.

La section des ateliers de la partie anglaise de ce document ne constitue pas une traduction de la version française. Celle-ci résume plutôt le déroulement des ateliers anglophones du colloque.

Nous aimerions remercier toutes les personnes qui ont si aimablement répondu à notre appel et qui ont permis le succès de ce premier colloque sur les **petites écoles**.

Le Comité organisateur,

Roger Boudreau

LES STATISTIQUES

LES STATISTIQUES

Les deux tableaux qui suivent vous permettront de connaître la provenance et le statut de la clientèle rejointe par ce colloque.

Il nous est particulièrement agréable de constater que toutes les régions du Québec étaient représentées. Ce colloque a connu une pénétration importante dans toutes les catégories de personnel oeuvrant dans le milieu scolaire, et principalement les intervenants qui oeuvrent le plus près de l'élève, soit les enseignants et les directions d'écoles.

TABLEAU I

Provenance des participants par région administrative

	Francophones	Anglophones
01 - Bas-St-Laurent - Gaspésie	16	6
02 - Saguenay - Lac-St-Jean	29	0
03 - Québec	64	12
04 - Trois-Rivières	18	1
05 - Estrie	11	1
06,1 - Laval-Laurentides-Lanaudière	12	8
06,2 - Montérégie	9	4
06,3 - Montréal	5	13
07 - Hull	6	1
08 - Abitibi-Témiscamingue	5	0
09 - Côte-Nord	65	12
TOTAL :	240	58

ATELIERS

LES ATELIERS

La présente section vous permettra de connaître le contenu de chacun des ateliers présentés à Tadoussac ainsi que le nom des personnes-ressources qui ont offert ces ateliers.

Dans un deuxième temps, nous vous présentons le résultat des évaluations qui avaient été demandées aux participants.

DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT POUR LA CLASSE-ATELIER

PERSONNES-RESSOURCES : Lorraine Beaudoin
Lucie Veilleux

ANIMATEUR : Raymond Julien

Synthèse de l'atelier

Une démarche d'enseignement élaborée dans le cadre d'un projet de maîtrise a été présentée. Cela a permis aux participants de constater comment un apprenant est en mesure de donner un sens à ses lectures, qu'il soit dans un environnement d'une classe à degré unique ou dans celui d'une classe multiprogramme. Cette démarche privilégie le respect des rythmes d'apprentissage de l'enfant et lui permet de faire des choix.

Durant l'atelier, les participants ont pu expérimenter cette démarche en vivant eux-mêmes des activités conçues pour des adultes.

Ces activités ont permis de démontrer à ces derniers que les élèves sont davantage réceptifs à des activités d'apprentissage lorsque l'enseignant leur laisse choisir le rythme de réalisation de ces activités.

Les animatrices ont présenté une méthode d'enseignement en tenant compte de la planification et de l'évaluation. Elles ont apporté des exemples, différents tableaux de programmation, des plans de travail, des grilles d'évaluation et d'observation et des objectifs d'apprentissage transcrits dans le langage des enfants.

Un matériel didactique a été présenté pour mettre à profit ce fonctionnement.

Les participants ont eu l'occasion de donner leur point de vue sur cette approche, privilégiée par les animatrices, pour des groupes de 1er ou de 2e cycle, tant dans une classe à degré unique que multiprogramme et ce, pour divers programmes élaborés par le ministère de l'Éducation.

Aspects originaux

- Travail en ateliers structurés, respectueux du rythme de chaque élève, consignes faciles aux élèves ;
- Prise en charge par les élèves même en 2e année. Exemple : grille d'autonomie ;
- Objectifs d'apprentissage donnés clairement aux élèves ;
- Cheminement suivi par l'enseignant en regard du travail en atelier (historique de l'animatrice) ;
- Évaluation formative (continue) pour chaque élève avec un tableau indicateur ;
- Identification de " trucs pour lire " affichés dans la classe et provenant des élèves ;
- Variété et quantité de matériel didactique ;
- Activités d'apprentissage adaptées vécues par les personnes de l'atelier ;
- En résumé, très bonne concrétisation de la démarche d'individualisation de l'apprentissage.

Conditions essentielles

- Élèves ne sont pas toujours en atelier, enseignement à tous ;
- Enseignant doit limiter les aspects développés à chaque année afin de prendre le temps d'assimiler le grand nombre de notions ;
- Travail en équipe, temps forts de production de matériel, échelonner sur plusieurs années ;
- Permettre aux élèves de progresser à leur rythme par une variété des tâches proposées et les impliquer dans la démarche ;
- Établir clairement les règles de jeu (fonctionnement) avec les élèves ;
- Instaurer progressivement le fonctionnement par ateliers en classe ;
- L'enseignant doit se sentir à l'aise dans le mode de fonctionnement utilisé ;
- Être ouvert et aller chercher des expériences et du matériel préparé dans d'autres milieux ;
- Fixer deux ou trois objectifs réalistes au début de l'année ;
- L'équipe de l'école doit respecter la démarche des collègues ;
- Implication primordiale de la commission scolaire ;
- Principe de base : organisation de l'enseignement et non banque de recettes.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

10	tout à fait nouvelle	43	tout à fait intéressante
21	en grande partie nouvelle	16	très intéressante
26	en partie nouvelle	7	intéressante
4	peu nouvelle	0	peu intéressante
5	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

34	tout à fait pertinente	18	tout à fait applicable
18	en grande partie pertinente	24	en grande partie applicable
13	en partie pertinente	18	en partie applicable
2	peu pertinente	3	peu applicable
1	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

3	en totalité	1	immédiatement
19	en grande partie	29	à court terme (1987-1988)
32	en partie	21	à moyen terme (1988-1989)
10	en petite partie	13	à long terme (1989-...)
1	pas du tout	0	jamais

4. COMMENTAIRES :

Les exclamations élogieuses sont très nombreuses. On estime que l'expérience présentée comporte une part importante d'innovation et s'applique également aux classes à niveau unique. Autant les animateurs que leur expérience ont suscité chez plusieurs participants le goût du renouvellement dans leurs stratégies d'enseignement. On souhaite que cette expérience fasse l'objet d'une publication.

Un total de 70 personnes ont répondu à cette évaluation.

UN MOYEN ADMINISTRATIF D'ÉVITER LES CLASSES MULTIPROGRAMMES

PERSONNE-RESSOURCE : Jean-Paul Régis

ANIMATEUR : Raymond Julien

Synthèse de l'atelier

Dans une commission scolaire de 1500 élèves et moins, de niveau primaire, répartis dans 10 municipalités, la commission scolaire de Soulanges a réussi à regrouper les élèves par groupe de 2 ou 3 municipalités voisines l'une de l'autre et à faire des groupes-niveaux dans ces 10 écoles.

Elle a réalisé ce projet graduellement, à compter de 1972, en procédant à une expérience pilote de 2 municipalités, laquelle s'est étendue par étape par la suite à tout le secteur.

Ce projet a permis la formation de groupes-niveaux dans toutes les écoles, l'établissement d'écoles de cycle, le regroupement des enfants de même âge d'une municipalité dans une même école, l'utilisation d'un matériel conçu en général pour des degrés uniques, la stabilisation des tâches des diverses catégories de personnel, l'amélioration de la discipline (école de cycle), la rentabilisation de l'enseignement des matières par les spécialistes (un groupe = un niveau), une meilleure harmonisation du passage des élèves du primaire au secondaire par le fait que les élèves ont vécu les changements d'écoles et connaissent les élèves des autres municipalités, l'utilisation maximale des locaux, l'amélioration des moyennes d'élèves par groupe, une meilleure organisation des journées pédagogiques, la création accrue chez les enfants des cercles d'amis, l'amélioration de la connaissance du milieu chez les élèves et la création d'une sécurité et d'un intérêt plus grand chez les enseignants. Ce sont là les principaux avantages retenus par le milieu.

Des difficultés sont toutefois à signaler aux niveaux suivants:

- établissement de projets éducatifs ;
- animation pastorale ;
- démarche pédagogique ;
- distances parcourues et les coûts de transport ;
- appartenance de l'élève à l'école ;
- organisation des dîners ;
- sécurité émotive des parents.

De plus, chaque élève fréquente généralement trois écoles durant son cours primaire. Les parents nouvellement arrivés sur le territoire s'interrogent et questionnent à chaque année cette structure.

Cette forme d'organisation procure, selon la commission scolaire, le plus de services à sa clientèle, rend les enseignants plus heureux et plus productifs et maximise ses ressources. Ce projet demande aussi une compréhension de tous : parents, MEQ, personnel et dirigeants.

Aspects originaux

- Des critères sont mis en place pour éviter les classes multiprogrammes ;
- Les préoccupations d'ordre pédagogique, administratif et social sont prises en compte ;
- L'implication, la consultation du milieu (personnel, parents) dans le choix des solutions aux problèmes.

Conditions essentielles

- Établir des critères précis pour éviter la création ou la multiplication des classes multiprogrammes et faire connaître ces critères à la population ;
- Maintenir une communication fonctionnelle avec le personnel et les parents ;
- Les administrateurs doivent croire à la formule.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

11	tout à fait nouvelle	6	tout à fait intéressante
4	en grande partie nouvelle	9	très intéressante
5	en partie nouvelle	6	intéressante
1	peu nouvelle	1	peu intéressante
0	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

6	tout à fait pertinente	2	tout à fait applicable
3	en grande partie pertinente	1	en grande partie applicable
6	en partie pertinente	6	en partie applicable
5	peu pertinente	7	peu applicable
1	pas du tout pertinente	3	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

1	en totalité	2	immédiatement
2	en grande partie	4	à court terme (1987-1988)
10	en partie	8	à moyen terme (1988-1989)
6	en petite partie	3	à long terme (1989-...)
2	pas du tout	3	jamais

4. COMMENTAIRES :

Les participants ont apprécié la présentation claire, courte et précise de même que le document synthèse. On signale que l'expérience relatée dénote une approche administrative intéressante et une excellente lecture de l'environnement. Certaines réserves sont apportées quant à l'applicabilité dans d'autres milieux, principalement dans des milieux mixtes, à la fois urbains et ruraux.

Un total de 24 personnes ont répondu à cette évaluation.

CLASSES MULTIPROGRAMMES : APPROCHE THÉMATIQUE

PERSONNES-RESSOURCES : Michel Laferrière
Jeannine Viens

ANIMATEURS : Serge Groulx
Raymond Julien

Synthèse de l'atelier

Dans notre projet, l'intégration des matières dans les classes multiprogrammes se fait au moyen d'unités d'intégration des apprentissages, bâties autour d'un thème représentatif des intérêts des élèves et de l'enseignant, et ce, tout en tenant compte du matériel disponible et des objectifs à atteindre.

Le thème trouvé sera exploité par une série d'activités qui touchera des objectifs des cinq programmes visés, soit mathématiques, français, sciences de la nature, sciences humaines et arts plastiques.

La planification des unités d'intégration des apprentissages (thème) se fait au moyen de deux types de grilles contenues dans deux cahiers de planification.

Le premier cahier contient une grille de planification annuelle et nous donne en un coup d'oeil un aperçu des objectifs des différents programmes du premier cycle. Cette grille se répartit sur trois niveaux et sert à la planification annuelle.

Un second cahier, nommé " cahier de planification thématique ", permet à l'enseignant de planifier, à l'aide de deux grilles, les différentes activités reliées à un thème. De plus, ces grilles identifient les objectifs touchés dans chacun des cinq programmes pour une activité donnée tout en facilitant l'évaluation. Enfin, une feuille de route de la classe, servant à donner à l'enseignant un suivi de ses élèves, complète ce cahier.

Aspects originaux

- Bonne synthèse des documents officiels produits ou autorisés par le ministère de l'Éducation du Québec ;
- Beaucoup de grilles simples préparées pour les enseignants ;
- Deux écoles-pilotes retenues seulement pour mettre en place le système ;
- Travail d'équipe intense entre les enseignants et les conseillers pédagogiques ;
- Regroupement des objectifs pédagogiques pour les cinq matières pour le 1er cycle ;
- Cahier de planification thématique (français, mathématiques, sciences naturelles, sciences humaines, arts).

Conditions essentielles

- Bonne connaissance des programmes, des guides, du matériel didactique disponibles et autorisés par le ministère de l'Éducation du Québec ;
- Bien cerner la démarche de planification préconisée dans le milieu ;
- Se donner beaucoup de temps pour élaborer et expérimenter le matériel conçu ;
- La clientèle scolaire reste la même pendant 3 ans ;
- Enseignant dynamique ;
- Support de direction.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

14	tout à fait nouvelle	10	tout à fait intéressante
10	en grande partie nouvelle	12	très intéressante
18	en partie nouvelle	24	intéressante
10	peu nouvelle	10	peu intéressante
5	pas nouvelle du tout	1	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

6	tout à fait pertinente	5	tout à fait applicable
8	en grande partie pertinente	9	en grande partie applicable
26	en partie pertinente	27	en partie applicable
12	peu pertinente	12	peu applicable
5	pas du tout pertinente	2	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

0	en totalité	2	immédiatement
5	en grande partie	8	à court terme (1987-1988)
24	en partie	14	à moyen terme (1988-1989)
17	en petite partie	19	à long terme (1989-...)
8	pas du tout	4	jamais

4. COMMENTAIRES :

Cet atelier a suscité des commentaires variés et parfois opposés ne laissant personne indifférent. On a signalé l'importance et la variété du matériel présenté que l'on qualifie parfois de très intéressant, d'excellent ou de très utile, parfois d'incomplet ou de peu original. Certains se promettent de transmettre le matériel reçu à des collègues ou demandent qu'il soit publié et distribué dans les autres commissions scolaires. D'autres mettent sa transférabilité en doute. On s'accorde pour dire que l'approche nécessite beaucoup de travail et de suivi, qu'elle exige un encadrement marqué de la part des conseillers pédagogiques.

Un total de 60 personnes ont répondu à cette évaluation.

VIVRE L'INTEGRATION EN COENSEIGNEMENT

PERSONNES-RESSOURCES : Gilda Lavoie
Joanne Plourde

ANIMATEUR : Bertrand Duguay

Synthèse de l'atelier

Notre projet se vit à La Pocatière depuis quatre ans, dans une classe de 2e année au primaire. L'âge de notre clientèle varie entre 7 et 9 ans. Nous travaillons en coenseignement (team-teaching) avec des enfants intégrés. Le portrait de notre groupe pourrait être le suivant : un groupe de 24 enfants (forts - moyens - faibles) et une enseignante, plus 8 enfants en difficulté au niveau des apprentissages et du comportement et une enseignante en adaptation scolaire. Ce portrait du groupe-classe séparé ne vient que justifier les ressources de la classe, soit deux enseignantes. Cependant, l'expérience se vit globalement. Il n'y a pas de distinction des groupes d'enfants et, comme enseignantes, nous intervenons toutes les deux au même titre auprès de tous les enfants de la classe.

Pour arriver à une intégration véritable, nous fonctionnons de façon à ce que chaque enfant puisse évoluer à son propre rythme. Nous définissons donc notre pédagogie comme une pédagogie interactionnelle, de prise de conscience, d'action/réaction, de choix impliquant l'enfant, les enseignantes et les objectifs du Ministère. Le développement intégral de l'enfant est notre principale préoccupation. Nous voulons développer chez lui l'autonomie, la responsabilité, l'entraide, la coopération, la confiance en soi, l'expression de soi, le goût du dépassement, du travail bien fait, de la connaissance, le respect des autres et de soi. Ces valeurs ne sont pas énumérées par ordre d'importance, mais mettent en interaction le développement académique et personnel de l'enfant.

Pour respecter les valeurs énumérées, nous devons vivre une nouvelle relation avec les enfants qui n'est plus celle de maître/enfants, mais d'égal à égal, c'est-à-dire de guide pour les enfants, de partage des connaissances, d'écoute de ses besoins, de consultation pour les décisions importantes, etc. Cette façon d'agir nous permet de vivre dans un

fonctionnement structuré sans que cela soit une relation d'autorité ou de laisser-aller. Il y a quatre grandes activités qui solidifient notre approche pédagogique : le conseil de classe, le tableau des couleurs, la planification de l'horaire et les présentations.

Le conseil de classe, c'est l'ensemble du groupe-classe qui se réunit une fois par semaine pour planifier et prendre les décisions de la vie de la classe. Un enfant qui a le rôle d'animateur anime le conseil de classe d'après le journal mural. Il donne le droit de parole, s'occupe de maintenir l'ordre et voit à respecter l'ordre du jour du journal mural. Ce journal est une feuille que l'on affiche après chaque conseil de classe pour une période d'une semaine. Cette feuille se divise en deux parties : " je te félicite, je voudrais que ". Si les enfants veulent féliciter quelqu'un ou changer quelque chose, proposer une activité, changer de couleur... ils sont invités à l'écrire sur le journal mural. C'est donc la gestion de la classe qui s'inscrit dans cette activité.

Le tableau des couleurs, c'est la reconnaissance des compétences de chacun des enfants en vue d'une organisation efficace de son travail. Chaque couleur correspond à des critères de comportement et un privilège est associé à chaque couleur. Les comportements sont présentés selon une certaine progression. Tous les enfants commencent donc leur année à la couleur blanche. Lorsqu'un enfant veut aller plus loin et demande sur le journal mural pour changer de couleur, cela favorise une prise de conscience de l'enfant face à ses compétences et il sait quel comportement il doit travailler pour progresser.

La planification de l'horaire individuel de chaque enfant se fait le matin. Chacun choisit les activités qu'il veut faire. Il doit cependant respecter les règles de vie du tableau de programmation qui demande de faire d'abord les activités obligatoires (rouges) et ensuite les activités au choix (vertes). Il doit aussi toujours demeurer actif dans la classe, faire corriger ses travaux aussitôt terminés et inscrire sa cote sur la grille prévue à cet effet. Les activités du tableau de programmation viennent en majeure partie de suggestions faites par les enfants au moment de la planification d'une nouvelle étape avec eux. Cette planification d'étape avec les enfants leur donne le goût et l'intérêt face aux activités. Cela leur permet de savoir quelle orientation aura la prochaine étape. L'intérêt est plus grand, les situations signifiantes, les connaissances sur le sujet s'apprivoisent, les sujets de recherches naissent. Les mises en situation par l'enseignant sont plus rares car les enfants savent ce qu'ils vont chercher.

Les présentations des activités réalisées par les enfants leur permettent d'apprendre à être critiques face au travail d'un autre et à son propre travail. Cette période

permet aux enfants d'exprimer leur critique constructive et d'apprendre à accepter la critique. Cela leur donne le goût du dépassement personnel. Pour tous les enfants, cette période est une période d'enrichissement grâce à l'expérience qu'ils en retirent.

Notre façon de fonctionner permet donc le développement intégral de l'enfant, qui est appelé à vivre de façon à se dépasser lui-même et non comparativement aux autres. Il n'y a pas de compétition, chaque enfant est encouragé d'après sa progression et son cheminement personnel. Les enfants en difficulté en retirent beaucoup puisqu'ils ont un modèle positif et ne sont pas étiquetés comme appartenant à un groupe spécial.

Aspects originaux

- École régulière ;
- Classe fonctionnant comme une classe multiâge ;
- Intégration dans une classe régulière d'enfants en difficulté de toutes sortes ;
- Les règles de vie déterminent le fonctionnement de la classe ;
- Il y a des activités obligatoires à fonctionnement différent ;
- Les compétences des enfants sont connues, reconnues et utilisées ;
- Les enfants sont la plaque tournante de la vie de la classe (conseil de classe) ;
- Participation des parents à la confection du matériel.

Conditions essentielles

- Volontariat et entente mutuelle ;
- Suppléance organisée ;
- Dérogation à certaines clauses de convention collective;
- Nécessité d'un bulletin descriptif ;
- Forte participation des enfants à la planification des activités ;
- Identification claire des valeurs des enseignants voulant fonctionner en team-teaching.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

9	tout à fait nouvelle	11	tout à fait intéressante
6	en grande partie nouvelle	5	très intéressante
3	en partie nouvelle	1	intéressante
0	peu nouvelle	0	peu intéressante
0	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

6	tout à fait pertinente	5	tout à fait applicable
6	en grande partie pertinente	8	en grande partie applicable
3	en partie pertinente	3	en partie applicable
2	peu pertinente	2	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

2	en totalité	1	immédiatement
3	en grande partie	5	à court terme (1987-1988)
7	en partie	4	à moyen terme (1988-1989)
3	en petite partie	6	à long terme (1989-...)
0	pas du tout	0	jamais

4. COMMENTAIRES :

Les commentaires sont peu nombreux mais très favorables. On souligne de façon particulière la qualité de la présentation touchant l'aspect technique, l'organisation et le fonctionnement de la classe.

Un total de 35 personnes ont répondu à cette évaluation.

UN PROGRAMME D'ENTRAINEMENT A LA LECTURE QUI NE COÛTE RIEN ET QUI RAPPORTE BEAUCOUP

PERSONNES-RESSOURCES : Sylvie Castonguay
Suzanne Dubé

ANIMATEUR : Sylvain Desbiens

Synthèse de l'atelier

" L'objectif premier du programme de français vise à faire de l'écolier un bon lecteur, c'est-à-dire celui qui pratique la lecture économiquement en reconstruisant le sens d'un texte avec le maximum de facilité, celui pour qui la lecture est devenue un moyen d'information aussi rentable que tout autre mode de communication. Programme de français, M.E.Q. 1979, p. 22."

Notre projet avait donc pour but d'atteindre cet objectif du programme de français, d'accélérer l'apprentissage de la lecture chez des jeunes présentant un retard d'apprentissage, de développer leur habileté à lire différents types de textes en répondant à une intention en augmentant leur vitesse de lecture et leur niveau de compréhension.

Dans un premier temps, tous les enfants sont évalués à l'aide d'un pré-test, afin de bien identifier le niveau de lecture de chacun. Chaque enfant est pris en charge par un tuteur, qui, à raison de 4 fois/semaine, applique un programme de lecture. Ce programme dure généralement 15 semaines ; après quoi, le jeune est de nouveau évalué au moyen d'un post-test.

Les séances de 10 minutes en lecture se déroulent de la façon suivante : le tuteur fait lire un petit livre ou un texte à l'enfant. Il lui indique les indices de sens dont il peut se servir lorsque des difficultés surgissent. Il lui pose oralement des questions de compréhension sur la lecture qui vient d'être faite. Il compile les résultats sur une feuille de route, ce qui permet de suivre la progression du jeune et il lui remet les renforçateurs mérités (des jetons échangeables pour de petites récompenses).

Nous avons expérimenté auprès de 3 groupes :

1° : Les 12 enfants de 1re année en classe-ressource avaient pour tuteur des élèves finissants de l'école, également en difficultés d'apprentissage. Le matériel utilisé était la collection " Français 1 " de Lidec comprenant 36 livrets de lecture. Les tuteurs de ce groupe ont trouvé le projet extrêmement valorisant.

2° : Un groupe d'élèves de 3e année en troubles légers d'apprentissage mais placés dans une classe régulière ont bénéficié de l'aide de parents bénévoles. Un suivi du programme a ensuite été assuré par le professeur régulier : chaque enfant devait lire le texte le soir. Le lendemain, son enseignante lui remettait un questionnaire de compréhension. Pour chaque épreuve réussie, l'élève recevait un billet qui lui permettait de participer à un tirage au sort.

2° : Pour le groupe d'élèves de niveau secondaire en classe spéciale, des anciens enseignants à la retraite se sont offerts pour faire lire aux jeunes des textes glanés dans la section des 6-12 ans du journal La Presse. Un repas pris en commun a couronné le programme.

Le bilan que nous faisons de l'expérience est très positif. La lecture des étudiants est plus rapide, plus cohérente et ils utilisent mieux les indices de sens. D'autres groupes des différentes écoles de la commission scolaire bénéficieront à nouveau de ce programme cette année.

Aspects originaux

- " Ne coûte rien " : bénévoles, participation des parents ;
- Valorisant et stimulant pour tous : à partir des tout-petits éprouvant des difficultés jusqu'aux élèves-tuteurs et les parents, etc. ;
- Matériel facilement disponible.

Conditions essentielles

- Supervision pédagogique idéalement par la direction d'école. A tout le moins, son implication est très souhaitable pour de bons résultats ;
- S'assurer de la motivation de tous les intervenants impliqués.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

10	tout à fait nouvelle	20	tout à fait intéressante
8	en grande partie nouvelle	11	très intéressante
11	en partie nouvelle	3	intéressante
5	peu nouvelle	0	peu intéressante
1	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

21	tout à fait pertinente	16	tout à fait applicable
8	en grande partie pertinente	16	en grande partie applicable
5	en partie pertinente	3	en partie applicable
1	peu pertinente	1	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

1	en totalité	2	immédiatement
18	en grande partie	17	à court terme (1987-1988)
14	en partie	12	à moyen terme (1988-1989)
2	en petite partie	0	à long terme (1989-...)
1	pas du tout	1	jamais

4. COMMENTAIRES :

Les commentaires sont en très grande partie élogieux. La procédure semble applicable et stimulante dans la plupart des milieux. On a apprécié l'authenticité et l'enthousiasme des animateurs de même que leur partage spontané de matériel et d'expériences. On suggère d'augmenter la variété des questions dans le cas de la première année.

Un total de 38 personnes ont répondu à cette évaluation.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET FICHES DE TRAVAIL POUR L'ÉLÈVE

PERSONNE-RESSOURCE : Marie-Berthe Morin

ANIMATRICES : Sylvie Castonguay
Marie Giroux

Synthèse de l'atelier

Objectifs :

Activités d'apprentissage :
- S'approprier la démarche pédagogique du programme de français ;
- Favoriser l'intégration de certains objectifs.

Fiches :
- Permettre aux élèves d'intégrer une démarche d'apprentissage et élaborer des projets répondant à leurs intérêts et à leurs besoins.

Les activités d'apprentissage présentées au colloque avaient été élaborées dans le but d'habiliter les enseignants à utiliser adéquatement la démarche pédagogique du programme de français. En vivant un bon nombre de ces activités, les enseignants s'appropriaient la démarche et pouvaient, à partir du vécu ou de certaines situations signifiantes, élaborer eux-mêmes leurs propres activités d'apprentissage tout en respectant les orientations du programme de français.

L'atelier présenté au colloque a aussi mis en évidence la convergence et la divergence dans les démarches pédagogiques de tous les programmes du primaire. Une réflexion commune sur l'intégration des objectifs a terminé cet atelier.

Aspects originaux

- Deux éléments ont retenu l'attention des participants. Tout d'abord le texte présenté par Marie-Berthe expliquant la difficulté qu'éprouvent les gens pour tout changement et la présentation de fiches d'activités s'adressant aux enseignants et élèves de niveaux 3e et 4e année, toutes les fiches ayant été conçues par la présentatrice et remises à chaque participant ;
- Le projet a été élaboré en tenant compte de l'application de règles (ou principes) propres à faciliter le changement. Dans le cas présent, il s'agit d'amener les enseignants à modifier leurs pratiques pédagogiques ;
- Le choix des thèmes des activités proposées aux enseignants permet de respecter la démarche propre à chacun des trois programmes concernés ;
- Le caractère très concret ou opérationnel des activités proposées facilite beaucoup la compréhension de la démarche de chaque programme. Il permet aussi aux enseignants d'élaborer eux-mêmes de nouvelles activités à partir des modèles qui leur ont été fournis ;
- Les activités d'apprentissage sont construites à partir de matériel didactique existant, ce qui évite à l'enseignant d'avoir à élaborer le matériel de base.

Conditions essentielles

- La condition essentielle consisterait à amener les enseignants à intégrer la démarche pédagogique des différents programmes et le contenu précis de ceux-ci afin d'en arriver à une intégration réussie de ces programmes ;
- Cet élément n'a pas été abordé dans l'atelier.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

3	tout à fait nouvelle	18	tout à fait intéressante
6	en grande partie nouvelle	12	très intéressante
16	en partie nouvelle	12	intéressante
10	peu nouvelle	2	peu intéressante
5	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

20	tout à fait pertinente	21	tout à fait applicable
12	en grande partie pertinente	13	en grande partie applicable
9	en partie pertinente	5	en partie applicable
0	peu pertinente	1	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

3	en totalité	6	immédiatement
13	en grande partie	13	à court terme (1987-1988)
21	en partie	17	à moyen terme (1988-1989)
3	en petite partie	1	à long terme (1989-...)
1	pas du tout	0	jamais

4. COMMENTAIRES :

On a beaucoup apprécié le matériel distribué (fiches). L'animatrice a fait preuve d'une bonne connaissance de la démarche des programmes. Elle propose des adaptations multiples respectant l'esprit des programmes et répondant aux besoins réels des groupes multiâges.

Un total de 46 personnes ont répondu à cette évaluation.

PETITE ÉCOLE...GRANDS DÉPLACEMENTS

PERSONNES-RESSOURCES : Jean-Claude Cloutier
Jacques Demers

ANIMATRICE : Béate Labrie

Synthèse de l'atelier

Portrait :

École centrale de St-Samuel, petite école située a 25 km de Victoriaville et faisant partie de la commission scolaire de Victoriaville.

Il y a toujours eu des classes à divisions multiples : 3 professeurs pour les 6 niveaux et 1 maternelle.

A partir de 1980, la population augmente (70 élèves) et on nous accorde un 4e titulaire. De plus en plus, c'est l'arrivée des professeurs du secondaire qui sont parachutés au primaire. Ces derniers, habitués à changer de cours, de classes, d'élèves et de matières, changent ainsi les idées, les mentalités de la petite école et nous allons ainsi vivre des expériences.

En septembre 1985, nous déménageons les élèves de la maternelle à l'école voisine, celle de St-Valière, ce qui nous permet d'avoir un local de plus et l'occasion de demander un 5e titulaire et de l'obtenir. Déja, on voit des échanges de matières et de cours entre les enseignants de la 2e à la 6e année.

L'année scolaire 1986-1987 est une année de grands déplacements. Avec les 92 élèves, nous organisons 4 classes avec 5 professeurs : un titulaire pour la 1re année, un titulaire pour la 2e année, un titulaire pour la 3e et 4e (28 élèves), un titulaire pour la 5e et 6e (25 élèves). Le cinquième professeur devient spécialiste en mathématique et il enseigne les mathématiques en 3e, 4e, 5e et 6e : toujours un seul niveau à la fois. Il en est de même pour les 2 titulaires en classe à divisions multiples. Dans l'horaire, chacun peut enseigner son français à un niveau à la fois.

Et il y a un regroupement pour les autres matières au programme.

L'année scolaire 1987-1988, autres changements, autres déplacements. Nous avons 5,5 titulaires pour 93 élèves. Nous avons fait cette organisation scolaire :

- 3 classes uniques (1re, 2e, 3e) ;
- 2 classes à divisions (4e et 5e) 18 élèves ;
  (5e et 6e) 18 élèves.

Le titulaire de la 4e et 5e enseigne les mathématiques à tous les élèves de 4e, 5e et 6e et cela par niveau. Le titulaire de la 5e et la 6e enseigne le français à tous les élèves de 4e, 5e et 6e et cela par niveau.

Après chaque cours magistral, les élèves d'un niveau se retrouvent avec le professeur supplémentaire (12 heures/semaine) pour les travaux pratiques, les exercices de tous les jours en français et en mathématiques.

Aspects originaux

- L'acceptation par les professeurs de partager des élèves et des matières ;
- L'alternance des cours plus fréquente pour les élèves des 3e et 4e ;
- L'acceptation des professeurs du 1er cycle de partager cette organisation (le titulaire de 2e qui prend les élèves de 3e, en 1985-1986), (la rééducatrice qui enseigne le français et les mathématiques aux élèves de 4e, en 1984-1985).

Conditions essentielles

- Le goût du partage et d'autonomie des professeurs ;
- Le nombre approprié de personnes (2½ par cycle) ;
- Le nombre approprié de locaux.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

3	tout à fait nouvelle	9	tout à fait intéressante
11	en grande partie nouvelle	14	très intéressante
8	en partie nouvelle	6	intéressante
6	peu nouvelle	0	peu intéressante
1	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

4	tout à fait pertinente	4	tout à fait applicable
11	en grande partie pertinente	5	en grande partie applicable
11	en partie pertinente	15	en partie applicable
4	peu pertinente	3	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

0	en totalité	1	immédiatement
4	en grande partie	3	à court terme (1987-1988)
13	en partie	14	à moyen terme (1988-1989)
9	en petite partie	5	à long terme (1989-...)
1	pas du tout	0	jamais

4. COMMENTAIRES :

On a beaucoup apprécié le dynamisme et la clarté des animateurs de même que l'intérêt des échanges. Plusieurs ont signalé que l'expérience présentée implique une grande disponibilité des participants, la collaboration et la souplesse des administrateurs.

Un total de 58 personnes ont répondu à cette évaluation.

ADAPTER LA PÉDAGOGIE A LA RÉALITÉ

PERSONNES-RESSOURCES : Angèle Dufour
Guy Tanguay

ANIMATEUR : Roger Mathieu

Synthèse de l'atelier

Dans une petite école de 60 à 70 élèves, les enseignants font des expériences de coenseignement.

Certaines de ces expériences se sont avérées non positives dans le milieu. Toutefois, d'autres, vécues au niveau du tutorat et de l'aide par les pairs, ont été très positives, entre autres le travail d'équipe qui a permis aux élèves plus avancés d'apporter un support aux plus petits et aux plus faibles.

L'expérience de la pédagogie ouverte, qui semblait être une bonne façon d'aborder les trois niveaux, a donné des résultats mitigés. Au 2e cycle, une pédagogie par projet a été mise à l'essai, ce qui s'est avéré un véritable succès.

Lors de cet atelier, les principaux problèmes reliés à l'enseignement dans une classe multiprogramme ont été dégagés, soit le manque de matériel approprié, la surcharge de travail pour les enseignants, l'organisation physique de la classe, l'organisation pédagogique et le manque de temps.

Aspects originaux

- L'école l'Arbrisseau est une école construite en fonction d'un enseignement pour des classes multiprogrammes ;
- C'est une école de cycle :
  - une classe de la 1re année avec un professeur ;
  - une classe de 2e et 3e année avec un professeur ;
  - une classe de 4e, 5e et 6e année avec un professeur ;
  - Les locaux de classes ont des cloisons amovibles permettant aussi le travail en atelier ;

- Les regroupements par niveaux peuvent varier d'une année à l'autre, exemple : 1985-1986
  . une classe de 1re, 2e et 3e année avec 2 professeurs ;
  . une classe de 4e, 5e et 6e année avec deux professeurs en 1986-1987 ;
  . deux classes de 1re, 2e et 3e année et deux classes de 4e, 5e et 6e année en 1987-1988 ;
  . une classe de 1re année avec un professeur ;
  . une classe de 2e et 3e année avec un professeur ;
  . une classe de 4e, 5e et 6e année avec un professeur ;
- On privilégie souvent le travail en équipe multiâge, exemple : une équipe composée d'enfants de 1re, 2e et 3e année ;
- Les classes bénéficient des services d'une personne-ressource. Un conseiller pédagogique est libéré pour donner un support aux enseignants (20 % de sa tâche).

Conditions essentielles

- Lorsqu'il y a team-teaching, il est primordial que les personnes s'entendent bien et qu'elles partagent la même philosophie de l'enseignement ;
- Que les enseignants désirent travailler dans les classes multiprogrammes ;
- Que le directeur de l'école appuie ses enseignants ;
- Que la commission scolaire s'assure que les enseignants de ces classes reçoivent une aide particulière et régulière ;
- Favoriser le système d'aide par les soirs (tutorat : les plus vieux aident les plus jeunes).

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

2	tout à fait nouvelle	12	tout à fait intéressante
9	en grande partie nouvelle	18	très intéressante
26	en partie nouvelle	18	intéressante
11	peu nouvelle	0	peu intéressante
2	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

13	tout à fait pertinente	5	tout à fait applicable
16	en grande partie pertinente	12	en grande partie applicable
15	en partie pertinente	23	en partie applicable
6	peu pertinente	5	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

1	en totalité	4	immédiatement
6	en grande partie	11	à court terme (1987-1988)
33	en partie	20	à moyen terme (1988-1989)
10	en petite partie	4	à long terme (1989-...)
2	pas du tout	1	jamais

4. COMMENTAIRES :

L'enthousiasme réaliste des animateurs est souvent signalé. Plusieurs intervenants expriment leur intention de réinvestir rapidement dans leur milieu. On adresse plusieurs demandes aux éditeurs et au ministère de l'Éducation du Québec pour du matériel adapté aux classes à divisions multiples. On suggère l'implantation d'une banque provinciale de matériel pédagogique.

Un total de 98 personnes ont répondu à cette évaluation.

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES CLASSES A DEUX NIVEAUX

PERSONNE-RESSOURCE : Francine Lizotte

ANIMATRICE : Béate Labrie

Synthèse de l'atelier

Dans cet atelier, l'enseignante a présenté les résultats de sa recherche qui révèlent comment elle a organisé l'enseignement dans une classe constituée d'élèves de première et de deuxième année du primaire.

Le sujet fut introduit par cette pensée de Théophile Gauthier qui s'apparente avec son cheminement personnel.

> " Quiconque n'a pas commencé par imiter ne sera jamais original ".

C'est ainsi, qu'après avoir énoncé les préoccupations pédagogiques éprouvées durant ses premières années d'enseignement et les tentatives d'amélioration effectuées, cette dernière informe les participants du mode d'enseignement qu'elle a découvert et qu'elle privilégie dans un tel contexte.

Ce mode d'enseignement est basé sur la coopération et l'entraide. Suite à l'expérimentation, l'analyse et l'interprétation, des résultats auront permis de constater qu'un mode d'enseignement basé sur la coopération et l'endraide s'avère possible en soi, acceptable pour des enfants de 6 et 7 ans, utile dans une classe à deux niveaux, favorable pour les apprentissages et aidant dans la tâche de l'enseignante.

Cette présentation a suscité de nombreuses questions parmi les participants. En effet, la majeure partie de l'atelier a été consacrée à répondre à leurs interrogations empressées. Des précisions ont alors été fournies concernant la façon dont s'exerce la coopération et l'entraide entre les élèves. Les stratégies et les moyens pédagogiques utilisés furent également cités. Parmi ceux-ci, on retrouve, d'une part, les mises en situation communes aux deux groupes et l'intégration de matières lorsque cela s'y prête.

D'autre part, il y a la correspondance scolaire et le travail en atelier qui se réalisent sur une fréquence de trois périodes par semaine. Des documents ont été remis aux participants pour favoriser une meilleure compréhension. Ces documents sont des outils pédagogiques qui peuvent aussi être utilisés par toute personne désireuse de tenter l'expérience.

Aspects originaux

- Madame Lizotte nous a présenté les résultats de sa recherche sur l'enseignement dans les classes à double niveau, réalisée dans le cadre d'une maîtrise en éducation.
- Elle nous a expliqué comment elle organise son enseignement avec des élèves de 1re et 2e année et comment elle a pu évaluer les retombées de cette organisation.
- Son enseignement est basé sur la coopération active, c'est-à-dire que les enfants peuvent jouer des rôles d'organisation et de décision au niveau des apprentissages et sur divers aspects de la vie de la classe. Ces enfants suggèrent, planifient, exécutent et évaluent une activité.
- Au cours de sa recherche, elle a réalisé que les enfants, si on leur fait confiance et que l'on sait " les utiliser " peuvent être ressources pour le groupe. Le professeur, dans une telle organisation, n'est plus la seule ressource. La confiance est de rigueur. La conception de l'enseignement de madame Lizotte nous le révèle : l'enseignement, tel que je le conçois, se base sur le degré de confiance qui s'établit dans la relation enseignant/enfants et aussi sur celle des enfants entre eux. C'est dans un esprit de confiance et d'échange mutuel que l'on parvient à satisfaire des besoins et des attentes. Selon moi, la confiance se joue sur cinq facettes : la confiance de l'enfant vis-à-vis l'enseignant, celle de l'enseignant vis-à-vis l'enfant, celle de l'enfant en lui-même, celle de l'enseignant en lui-même, et enfin, celle des enfants entre eux. De plus, dans ce mode d'enseignement, les élèves réussissent aussi bien que dans les autres modes.

Conditions essentielles

- Connaître les objectifs des programmes de 1re et 2e année ;
- Partager les objectifs en année A et B au niveau des sciences humaines ;
- Être disposé à tenir compte des suggestions des élèves pour l'organisation pédagogique et physique de la classe ;
- Être très attentif aux réactions et besoins des élèves ;
- Enseigner par thème (intégration des matières, ateliers) ;
- Le matériel de base est varié et simple, souvent préparé par elle-même, par des parents et les enfants ;
- Disposer d'outils appropriés pour l'observation des élèves ;
- Favoriser l'auto-évaluation ;
- Évaluer par mode de bulletin descriptif.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

2	tout à fait nouvelle	5	tout à fait intéressante
11	en grande partie nouvelle	9	très intéressante
6	en partie nouvelle	7	intéressante
5	peu nouvelle	2	peu intéressante
1	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

5	tout à fait pertinente	5	tout à fait applicable
6	en grande partie pertinente	2	en grande partie applicable
11	en partie pertinente	15	en partie applicable
3	peu pertinente	2	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

0	en totalité	0	immédiatement
3	en grande partie	7	à court terme (1987-1988)
15	en partie	11	à moyen terme (1988-1989)
3	en petite partie	3	à long terme (1989-...)
2	pas du tout	2	jamais

4. COMMENTAIRES :

On a signalé l'authenticité de l'animatrice. L'expérience relatée apparaît originale en ce qui a trait à la coopération. Elle apparaît également applicable à d'autres milieux.

Un total de 25 personnes ont répondu à cette évaluation.

L'ORDINATEUR, UN OUTIL A APPRIVOISER !

PERSONNES-RESSOURCES : Stevens Deroy
Anne-Marie Parent

ANIMATEUR : Gaston Pelletier

Synthèse de l'atelier

Les ordinateurs sont dans les écoles, mais quel usage en fait-on ? A l'école primaire Dominique-Savio de Pentecôte, un projet en innovation pédagogique a été mis sur pied dans le but d'amener les élèves à utiliser l'ordinateur tout en atteignant des objectifs d'apprentissage reliés au programme de français et à celui de mathématique. C'est un résumé de cette expérimentation qui est rapporté ici.

En septembre 1986, Stevens Deroy, enseignant de 4^{e} et 5^{e} année, manifeste son intérêt face à l'utilisation de l'ordinateur pour ses 17 élèves. Avec le soutien de la conseillère pédagogique, des objectifs sont fixés pour permettre la réalisation du projet. Les objectifs visent entre autres à familiariser les élèves avec deux types de micro-ordinateurs, soit le MAX de Comtern et le PC jr de IBM, à habituer les élèves à travailler en équipes, à rédiger différents textes bien construits et bien orthographiés et à approfondir certains concepts de mathématique. Des équipes de travail sont formées et un horaire de temps de présence à l'ordinateur est établi. De novembre à juin, les élèves auront accès en moyenne à 2 heures par semaine à l'ordinateur.

Fin octobre début novembre, lors d'une demi-journée de libération, l'enseignant, avec le soutien de la conseillère pédagogique, se familiarise avec Mégatexte, Corde au cou, Clavier Vidéo Interactif, Math 1 et Voyages en montgolfière. L'enseignant ayant les trois ordinateurs disponibles à l'école dans sa classe continue son auto-formation en dehors de l'horaire des élèves. C'est aussi durant le mois de novembre que les élèves reçoivent les consignes sur la manipulation des appareils, c'est-à-dire comment ouvrir et fermer les appareils, comment insérer les disquettes dans le lecteur et commenc les manipuler. C'est à cette époque aussi qu'ils ont été à même d'explorer le clavier pour situer les majuscules, les minuscules, les chiffres et la ponctuation. Le Clavier Vidéo Interactif, même s'il est conçu pour familiariser les élèves avec le

clavier, permet aussi à l'enseignant de créer des leçons et c'est ainsi que les mots de vocabulaire à l'étude sont insérés dans le programme.

En décembre, élèves et enseignants sont si enthousiasmés par le projet que la classe est ouverte une demi-heure plus tôt que l'horaire prévue le midi pour permettre l'accès à l'ordinateur. Les élèves sont maintenant autonomes face au fonctionnement des didacticiels qu'ils connaissent, soit Mégatexte, Math 1, Corde au cou, Clavier Vidéo Interactif, Ortho, Croque-verbes et 23 petits didacticiels.

En janvier, c'est le Test de Closure qui fait son apparition et le projet fonctionne bien. L'ordinateur est vraiment un outil de travail au même titre que le cahier et que le dictionnaire par exemple. L'intérêt des enfants pour " pitonner " est toujours à son maximum.

En mars, un logiciel de graphisme, Art Studio, fait son apparition dans la classe. De plus, l'accent est mis sur la production de textes avec Mégatexte plus. A la fin mai, de nombreux textes produits par les élèves tapissent les murs de la clase. Les élèves ont plus d'idées pour composer, leur structure de phrases s'est améliorée, ainsi que l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale et tout ce qu'ils espèrent c'est de pouvoir " faire de l'ordinateur " encore l'an prochain.

Ce projet a permis de démontrer qu'avec une bonne structure d'organisation, une grande disponibilité de l'enseignant et un soutien pédagogique, il est possible d'intégrer le micro-ordinateur au vécu de la classe tout en poursuivant et en atteignant des objectifs d'apprentissage directement reliés aux programmes d'études.

Conditions essentielles

- Avoir un minimum de trois micro-ordinateurs ;
- Avoir un ensemble significatif de logiciels ;
- Avoir accès aux services attentifs d'un conseiller pédagogique ;
- Procéder à l'analyse de situation avec le conseiller pédagogique pour avoir une organisation structurée et fonctionnelle ;
- Établir une organisation structurée qui comporte un ensemble de consignes rendant le fonctionnement facile et harmonieux ;
- Définir comme principe fondamental à l'expérience que tous les élèves doivent avoir accès aux micro-ordinateurs (non seulement ceux qui finissent plus vite) ;
- Avoir un système de motivation ;
- Offrir sur l'heure du dîner la possibilité d'avoir accès aux micro-ordinateurs de façon systématique et ordonnée ;

- Pour que les élèves fassent leurs rédactions sur micro-ordinateurs, le mécanisme doit être très bien défini : particulièrement, n'aller à l'ordinateur qu'avec un texte déjà composé et corrigé ;
- Avoir un horaire rendant l'ordinateur accessible à tous les élèves ;
- Valoriser sans cesse les activités qui se font autour de l'ordinateur ;
- Considérer ces activités autour de l'ordinateur comme une activité pédagogique ayant son percevoir et son réagir.

ÉVALUATION DE L'ATELIER

1. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MOI :

2	tout à fait nouvelle	0	tout à fait intéressante
1	en grande partie nouvelle	2	très intéressante
9	en partie nouvelle	14	intéressante
7	peu nouvelle	4	peu intéressante
7	pas nouvelle du tout	0	pas intéressante du tout

2. L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE DANS CET ATELIER EST POUR MON MILIEU :

1	tout à fait pertinente	5	tout à fait applicable
3	en grande partie pertinente	1	en grande partie applicable
15	en partie pertinente	12	en partie applicable
4	peu pertinente	5	peu applicable
0	pas du tout pertinente	0	pas du tout applicable

3. JE COMPTE RÉINVESTIR DANS MON MILIEU L'EXPÉRIENCE PRÉSENTÉE :

0	en totalité	2	immédiatement
3	en grande partie	5	à court terme (1987-1988)
10	en partie	7	à moyen terme (1988-1989)
6	en petite partie	5	à long terme (1989-...)
1	pas du tout	1	jamais

4. COMMENTAIRES :

On qualifie l'expérience d'enrichissante et on signale qu'elle est digne de mention. Les participants conservent cependant des réticences sur l'utilisation de l'informatique. Ces réticences sont variées et touchent tant les convictions personnelles des participants que la disponibilité et l'accessibilité des appareils.

Un total de 26 personnes ont répondu à cette évaluation.

LES CONFÉRENCES

LES CONFÉRENCES

Il nous est agréable de vous livrer les textes intégraux des conférences d'ouverture et de clôture présentées respectivement par :

Conférence d'ouverture

Madame Jeanne Maheux
Directrice des Études de premier cycle
Télé-université

Conférence de clôture

Madame Alberte Décarie
Directrice
Direction de la coordination des régions

Nous avons été heureux de constater que, pour une rare fois, les deux conférences à un colloque d'importance étaient prononcées par des dames de renom et originaires toutes deux de la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

prononcée lors du Colloque sur les petites écoles

tenu à Tadoussac, les 14, 15 et 16 octobre 1987

LES PETITES ÉCOLES

Jeanne Maheux

Directrice des Études de premier cycle

Télé-université

INTRODUCTION

Mesdames et Messieurs,

Tout d'abord, permettez-moi de remercier le Comité organisateur pour son invitation, bien sûr, mais surtout pour avoir pris l'initiative de ce colloque. C'est la première fois que le Québec se donne l'occasion de discuter collectivement d'une problématique qui pourtant n'a cessé d'être, celle de l'organisation pédagogique de ses petites écoles. Il s'agit de l'ère moderne des petites écoles, celles d'après la réforme scolaire entreprise dans les années 60.

Il importe, à prime abord, de bien marquer cette dissociation d'avant et d'après réforme scolaire. La petite école, qui fera l'objet de notre réflexion pour les deux jours qui viennent, n'a pas de lien avec " l'école de rang " que plusieurs d'entre nous ont probablement fréquentée. La fermeture des " écoles de rang " au profit de l'école du village à la fin des années 50 concrétisait, au plan scolaire, l'aboutissement du passage d'un Québec rural à un Québec industriel et urbanisé.

Avec la réforme scolaire, le Québec unifiait le mode d'organisation de ses écoles et ne distinguait plus entre milieu urbain et milieu rural quant à l'accès aux services éducatifs. Peu importe l'origine sociale et économique et le lieu de résidence, chacun aura accès à l'école et à la même école. De même, la capacité économique d'une communauté n'allait plus influer sur la qualité et la quantité des services éducatifs offerts à la population. Ces objectifs d'accessibilité et de chance égale pour tous allaient se traduire au moyen d'un système de normes régissant l'organisation administrative et pédagogique de l'école publique québécoise. La petite école, c'est cette école qui accueille une clientèle qui ne lui permet pas de rencontrer les normes administratives d'organisation. C'est l'évolution de cette petite école depuis 1970 que nous allons tenter de cerner.

Dans un premier temps, nous allons nous arrêter sur les difficultés liées à l'organisation administrative et pédagogique de la petite école, particulièrement lorsqu'elle présente des classes à degrés multiples ou multiâges. Au Québec, l'identification de ces difficultés marque la période de 1970 à 1980. Le début des années 1980 se caractérise par un renouveau pédagogique défini à travers divers documents officiels. Après

une appréciation de leur impact sur la petite école, nous ferons état de quelques résultats de recherches qui apportent un éclairage sur les difficultés inventoriées et permettent de supporter le choix de la petite école comme mode alternatif d'organisation de l'école publique québécoise.

LES DIFFICULTÉS DE LA PETITE ÉCOLE

Des projets de lois et des règlements marquèrent l'organisation scolaire du Québec au cours des décennies 60 et 70. Parmi les plus conséquents pour l'école primaire, et au coeur des difficultés de la petite école, il y a la loi 27 concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires et le règlement pédagogique numéro 7 prévoyant le classement des élèves par âge chronologique ou par degré académique, tous deux sanctionnés en 1971.(1) L'un et l'autre étaient à peine adoptés que l'on constatait les difficultés administratives et pédagogiques occasionnées par l'application des nouvelles mesures, particulièrement dans les commissions scolaires de 3000 élèves et moins.

Jusqu'en 1975, les difficultés, même lorsqu'elles concernaient l'organisation pédagogique de l'école primaire, étaient formulées en termes administratifs. Le cumul des fonctions chez les personnels de direction et le manque de financement s'avéraient les difficultés majeures. Pédagogiquement, le manque de financement se traduisait notamment par l'incapacité d'embaucher des enseignants spécialistes en musique, en arts plastiques, en anglais et en éducation physique, l'incapacité d'embaucher des professionnels non enseignants en nombre suffisant pour les services personnels aux élèves, l'incapacité d'équiper les écoles convenablement et de les entretenir sans risquer de tomber dans les dépenses dites admissibles et l'incapacité d'appliquer la clause du règlement numéro 7 prévoyant le regroupement des élèves par âge chronologique, donc par degré académique. Ces difficultés allaient inciter nombre d'autorités scolaires à recourir à une solution déjà expérimentée : la fermeture d'écoles et le transport des élèves. Cette fois, c'est l'école du village que l'on fermait au profit de l'école dite de secteur. Cette solution aux difficultés rencontrées s'est appliquée sans trop de heurts jusqu'en 1974. Le premier mouvement de résistance des parents à la fermeture d'une école de village et au transport des élèves survint à Mont-Brun, petite localité de l'Abitibi-Témiscamingue. Les parents de Mont-Brun occupèrent leur école jusqu'à ce qu'ils obtiennent des autorités scolaires l'assurance que leur école demeurerait ouverte et que leurs enfants d'âge primaire y recevraient toute leur formation.

Deux études ont marqué cette première moitié de la décennie de 1970. Il s'agit des études réalisées par le Groupe COMMEL et par le Comité de l'Éducation. Pour le Groupe COMMEL, le financement, tel que défini à l'époque, maintient un état

de sous-développement de l'éducation dans les petites commissions scolaires. Pour le Comité de l'Éducation, le financement maintient un climat permanent d'insécurité où, année après année, on remet en question le maintien des petites écoles. Parmi les mesures qui donnèrent suite à ces études, notons un ajustement financier consenti aux petites commissions scolaires et introduit dans les règles budgétaires de 1972-1973 et un ajustement quant aux modalités d'attribution des montants affectés à l'entretien des écoles, introduit dans les règles budgétaires de 1975-1976, où, dorénavant, le montant de la subvention pour l'entretien des écoles sera alloué en fonction de la superficie réelle occupée en pieds carrés et non plus par élève dénombré.

L'année 1975-1976 marque un tournant dans la perception de la problématique de la petite école. A l'origine de cette modification, il y a bien sûr une résistance de plus en plus marquée et organisée des parents face à des situations de fermeture d'école de village mais il y a, surtout, la position ministérielle. Cette position resitue totalement le débat. Elle reconnaît que c'est la situation de la petite école plus que celle de la petite commission scolaire qui est au centre du problème. La prestation de services doit se faire à l'intérieur des contraintes de coûts et de respect des objectifs d'apprentissage. Les commissions scolaires sont les seules responsables de l'organisation des écoles, peu importe leur taille. L'aide consentie ne consisterait plus en des ajustements financiers intégrés aux règles budgétaires mais en un programme spécial de soutien à l'intention des petites commissions scolaires ayant de petites écoles, le programme SOPPEC.

A compter de 1976, les autorités scolaires locales ne privilégient plus la fermeture de la petite école mais son maintien. Les efforts s'orientent dès lors vers la recherche de solutions par les intervenants locaux, aux difficultés pédagogiques vécues dans ces petites écoles. A cet égard, la contribution du programme SOPPEC a été significative. Il s'agissait d'un programme-cadre qui a permis l'affectation de 38 agents pédagogiques en vue de soutenir les acteurs locaux de la petite école en leur fournissant des outils et des services de consultation, d'animation et d'expertise.(2)

De 1976 à 1980, diverses études réalisées au Québec ont permis de cerner davantage les difficultés pédagogiques vécues. Ces difficultés découlent principalement de l'existence de classes à degrés multiples ou multiâges. Une étude conduite auprès d'enseignants titulaires de classes à degrés multiples ou multiâges permettent de les identifier.(3) Elles concernent le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement et l'encadrement de l'élève et de l'enseignant.

Le fonctionnement de la classe

La présence simultanée d'élèves de groupes d'âge différents ou de degrés académiques différents dans une même classe oblige à un fonctionnement de classe particulier. La principale difficulté se présente dans les premiers mois de l'année académique dans les classes qui regroupent des élèves âgés de six, sept et huit ans, en raison du manque d'autonomie des enfants. La planification d'un horaire des activités pour chacun des groupes devient, à toutes fins pratiques, inutile car les élèves ne peuvent pas travailler seuls, en particulier ceux âgés de six et sept ans. A ces âges, les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture et leur capacité de se concentrer sur une même activité est de courte durée.

La présence simultanée de plus d'un degré académique rend difficile la réalisation de tâches spécifiques à un degré académique et qui requièrent de la concentration chez les élèves. A titre d'exemple, citons la préparation des élèves aux divers sacrements prévus en catéchèse, prévus au programme d'un degré et non à l'autre. Il en est de même des tests ou examens. Les élèves de degrés académiques différents ne sont pas nécessairement prêts à passer leurs tests ou leurs examens au même moment. Il est difficile de créer un climat propice à ce genre d'activités. Les élèves ont de la difficulté à se concentrer sur leur travail personnel car ils ont tendance à écouter ce qui se passe dans l'autre groupe. Si les activités exclusives sont sources de difficultés particulières, les activités communes en posent également. Les enseignants la définissent comme la difficulté de regrouper les élèves selon leurs besoins d'apprentissage et leurs intérêts parce qu'ils sont d'âge différent. Leur compréhension et leur intérêt quant aux objets peuvent varier considérablement d'une année à l'autre.

L'organisation de l'enseignement

Les difficultés reliées à l'organisation de l'enseignement sont de deux ordres : d'une part, celles se rapportant aux contenus à enseigner et, d'autre part, celles se rapportant aux moyens didactiques utilisés. La conception et l'élaboration des programmes ainsi que du matériel didactique disponible sont fonction du regroupement des élèves selon l'âge chronologique. Dans une classe à degrés multiples ou multiâge, le temps total de présence en classe des degrés réunis correspond au temps de présence prévu pour chacun des degrés dans une grille-horaire. En conséquence, le respect des temps minima proposés pour chacune des disciplines est irréalisable dans le contexte d'une classe à degrés multiples ou multiâge. L'enseignant est contraint à l'alternative suivante : intégrer les programmes de même matière pour des degrés distincts ou intégrer les programmes de matières distinctes pour un même degré.

Les difficultés d'intégrer des programmes de même matière pour deux ou trois degrés résident ou bien dans l'existence de notions présentes dans le programme d'un degré et non de l'autre, ou bien dans l'existence de notions communes aux programmes à intégrer mais qui ne sont pas simultanés dans le temps. L'intégration de programmes de même matière se complique également pour les programmes spécialisés tels ceux d'expression artistique ou d'éducation physique. N'étant pas spécialistes de ces disciplines, ils sont contraints d'en délaisser la majeure partie. Les enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples ou multiâge sont confrontés à un problème de choix : choix parmi les notions à voir car, de toute façon, ils ne peuvent toutes les enseigner ou choix parmi les matières secondaires pour savoir laquelle ou lesquelles ils s'efforceront de voir le plus conformément aux programmes suggérés.

Les moyens didactiques sont aussi objets de commentaires. Le matériel didactique disponible est conçu pour un enseignement par groupe d'âge ou degré académique. L'utilisation de ce matériel est donc limitée particulièrement si l'enseignant intègre les programmes d'une même matière et, à plus forte raison, de matières différentes. De plus, l'utilisation du matériel didactique disponible est difficile, voire impossible au premier cycle du primaire chez les six et sept ans. Outre le fait que les enfants ne sont pas habitués à travailler seuls, il y a peu de matériel didactique qu'ils peuvent utiliser sans explication du professeur.

Les manuels scolaires constituent le matériel didactique le plus fréquemment utilisé. Les enseignants y ont recours pour planifier leur enseignement. L'absence d'exercice d'application en nombre suffisant restreint la possibilité de recourir, sur une base régulière, au travail individuel pour permettre l'apprentissage des notions prévues aux programmes. Cette insuffisance de matériel a pour effet de limiter l'organisation d'activités d'enrichissement pour les élèves les plus doués. L'enseignant songe d'abord à préparer du matériel pour l'ensemble des élèves. Il songe, par la suite, à préparer du matériel pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

L'enseignement dans une classe à degrés multiples ou multiâge exige un surcroît d'investissement pour définir les contenus à enseigner et le matériel qui sert de support à ces contenus. Les enseignants mentionnent que l'élaboration de ce matériel exige une forte dose d'imagination. Il leur faut varier les thèmes sur une période de deux et même trois ans afin de susciter et maintenir l'intérêt de l'élève car ils accueillent habituellement les mêmes élèves sur plus d'une année.

L'encadrement de l'élève et de l'enseignant

L'encadrement de l'élève et de l'enseignant se rapporte au soutien que l'un et l'autre peuvent recevoir dans la réalisation de leurs tâches. Les enseignants accordent plus d'importance aux difficultés reliées à l'encadrement de l'élève qu'aux difficultés reliées à leur propre encadrement.

Les enseignants font une distinction entre l'encadrement associé aux contenus d'apprentissage et l'encadrement associé à la personne de l'enfant. Les enseignants soulignent la difficulté d'habituer l'élève à travailler seul surtout au premier cycle du primaire. Cette habitude doit être nécessairement instaurée dès les premières semaines de l'année académique afin de faciliter le fonctionnement de la classe. Les élèves de six, sept et huit ans ont tendance à rechercher constamment l'approbation de l'enseignant. Certains élèves ressentent la non-disponibilité de l'enseignant comme un rejet et perdent de l'intérêt pour les activités à accomplir. Cette nécessité d'habituer les élèves à ne pas interrompre une leçon à tout moment occasionne, chez certains d'entre eux, des pertes de temps. Elles se produisent chez les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, chez les élèves qui présentent des lenteurs intellectuelles et chez les élèves qui ont une grande vivacité intellectuelle. Il devient alors très difficile de respecter les rythmes d'apprentissage de chaque enfant. Il faut presser les plus lents et aider ceux qui éprouvent le plus de difficultés. Pendant ce temps, les plus rapides attendent, faute de matériel didactique approprié.

Sous cette catégorie de difficultés, les enseignants ont également déploré la superficialité des contacts personnels. Dans une classe à degrés multiples ou multiâge, la relation entre l'enseignant et l'élève se fait presque exclusivement par le biais des matières académiques. Les enseignants ne peuvent laisser les enfants s'exprimer librement dans la classe par la parole et être simplement à l'écoute. La compression des temps en raison des programmes à voir simultanément oblige à limiter une expression naturelle de l'enfant.

Du point de vue de leur propre encadrement, les enseignants se sentent isolés professionnellement. Dans cette étude, ils ont déploré la lenteur des services d'aide aux enfants en difficulté d'apprentissage perçue non seulement lors de la référence de cas problèmes mais aussi pour l'établissement du diagnostic des faiblesses des élèves en difficulté. Les enseignants constatent le manque d'instruments à leur disposition pour évaluer ces faiblesses. Ils ressentent également un isolement professionnel lors des journées de planification et d'évaluation. Ces journées sont organisées pour répondre aux besoins de la majorité des enseignants, donc de classes à degré unique. L'information transmise est organisée en conséquence. Les enseignants la reçoivent pour un niveau à la fois.

Ils doivent alors eux-mêmes faire l'effort de l'intégration de ces informations afin qu'elles soient adaptées à leur réalité.

Les enseignants ressentent également cet isolement professionnel dans leur action quotidienne. Les enseignants identifient un manque d'animation pédagogique au niveau de l'école. Cette remarque ne constitue pas un blâme à l'intention du directeur d'école. Les enseignants sont conscients qu'il ne peut en être autrement parce que le directeur a plusieurs écoles sous sa responsabilité. De même, l'impossibilité d'échanger, à la fin d'une journée ou d'une semaine, avec un collègue qui enseigne aux mêmes degrés académiques accentue encore ce sentiment.

Somme toute, l'enseignement dans une classe à degrés multiples ou multiâge soulève de nombreuses difficultés. Nous n'en avons mentionné que les principales. L'étude à laquelle nous avons référé a permis également d'établir que des facteurs tels l'âge, le niveau enseigné, premier ou deuxième cycle du primaire, et l'expérience acquise dans une classe à degrés multiples ou multiâge ne sont pas des variables significatives. En d'autres termes, les difficultés ne varient pas en fonction de l'âge des enseignants, du niveau auquel ils enseignent et de l'expérience qu'ils cumulent dans une classe à degrés multiples ou multiâge. Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples ou multiâge découlent d'un mode d'organisation de la classe qui est différent du mode conventionnel de l'enseignement par groupe d'âge. Les objectifs de l'école, les programmes d'étude, le matériel didactique et le régime d'étude sont conçus pour des classes à degré unique. Les enseignants doivent alors adapter ces composantes à leur pratique pédagogique. Ils ne peuvent pas compter sur un soutien approprié pour effectuer cette adaptation. Là encore, ils constatent une inadéquation des services offerts. Qu'ils considèrent les programmes de perfectionnement universitaire, la mise à jour lors des journées de planification et d'évaluation ou le soutien pédagogique consenti, les informations conviennent aux classes à degré unique et non aux classes à degrés multiples ou multiâges. Alors qu'il faudrait un investissement majeur de la part des personnels cadres et professionnels non enseignants, ces personnels sont en nombre insuffisant et leur charge de travail est trop lourde en raison du cumul de tâches, particulièrement dans les petites commissions scolaires.

Au terme de la décennie 1970-1980, la problématique de la petite école nous est connue, tant sur le plan administratif que pédagogique. La petite école devient une réalité présente dans tous les milieux scolaires, urbains et ruraux. En 1976, le Québec dénombre quelque 1500 écoles primaires de petite taille, ce qui représente 50 % de la totalité de ses écoles primaires, et elles accueillent 22 % de la population scolaire totale de niveau primaire.(Annexe 1)

La petite école résulte de l'évolution même d'un Québec qui s'est industrialisé, entraînant avec lui les caractéristiques de toute société industrielle, l'urbanisation et la dénatalité. Le phénomène est d'abord présent dans les régions administratives à forte concentration rurale. De 1966 à 1976, les effectifs scolaires de niveau primaire des régions du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie (01), du Saguenay/Lac-Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) présentent des variations à la baisse de l'ordre de 35 % à 40 %. La dénatalité, plus que l'urbanisation, est au coeur du problème de la petite école. L'exode des populations rurales allait momentanément compenser pour la dénatalité dans les régions à forte concentration urbaine et retarder de quelques années la diminution de leurs effectifs scolaires de niveau primaire. A cette dénatalité urbaine s'ajoute le déplacement des populations des villes vers les banlieues. Au terme de la période de 1966 à 1980, les effectifs scolaires des régions administratives de Montréal (06) et de Québec (03) avaient chuté respectivement de 39,5 % et de 38,1 %. Pour l'ensemble du Québec, la baisse des effectifs scolaires au cours de ces vingt ans est de l'ordre de 40 %. A l'aube des années 1980, la fermeture d'écoles n'est plus le seul fait des milieux ruraux : elle rejoint également le milieu urbain. Au même titre où dénatalité et exode rurale se conjuguent en milieu rural, dénatalité et développement des banlieues par rapport à la ville traditionnelle occasionnent des fermetures d'écoles en milieu urbain. Aussi, saisit-on le sens de la déclaration ministérielle de 1979 affirmant qu'il faut " ...sauver la dernière école de village et de quartier ".

LES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES ET LEURS IMPACTS SUR LES PETITES ÉCOLES

Au début des années 1980, l'école québécoise est au centre d'un renouveau pédagogique. Ce renouveau est défini dans cinq documents officiels : les énoncés de politiques et plans d'action concernant l'enfance en difficulté, l'école québécoise et les milieux écoomiquement faibles, la loi modifiant de nouveau la Loi de l'instruction publique et un Livre blanc sur une école communautaire et responsable.

L'énoncé de politique et plan d'action concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage prône l'abolition des classes spéciales pour l'ensemble des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et favorise leur intégration aux classes régulières de l'école publique. Il n'y est fait aucune mention de situations particulières occasionnées par l'intégration de ces clientèles dans de petites écoles notamment dans des classes à degrés multiples ou multiâges.

L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action réfère explicitement à la petite école lorsque sont énumérés les facteurs propres à diversifier les écoles :

> " ainsi, on distinguerait les écoles en milieux ruraux et celles des centres urbains, les écoles en régions économiquement favorisées et celles des milieux plus pauvres, les écoles de faible population et celles qui desservent plus d'un millier d'élèves. "

Dans le chapitre relatif à la participation des parents, une commission scolaire est invitée à consulter les membres du comité d'école et du comité de parents sur la politique de maintien ou de fermeture d'une école. Les articles 11 et 13 du projet de loi 71 modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, santionné le 21 décembre 1979, inscrivent cette intention dans la loi.

L'énoncé de politique introduit les intentions des nouveaux programmes : les objectifs de la formation primaire sont regroupés en deux cycles et non par degré académique. Cette nouvelle conception de la formation se concrétise dans des programmes d'études pour chaque cycle et par matière. La conception des programmes d'études par cycle pour chacune des matières offre un avantage pour les classes à degrés multiples ou multiâges. En effet, les objectifs d'apprentissage d'une matière sont regroupés en un seul programme par cycle.

Toutefois, les conditions imposées quant au Régime pédagogique rétrécissent la marge de manoeuvre anticipée : la grille-horaire prévoit une répartition du temps par matière et par degré. Cette répartition vise à assurer, à chaque matière, l'importance qui lui revient dans l'atteinte des objectifs prévus. Selon les termes de cet énoncé de politique, une commission scolaire peut adapter localement cette répartition dans la mesure du respect du temps minimum sans que cela entraîne la disparition d'une matière obligatoire.

L'énoncé de politique et plan d'action sur l'école québécoise présente le projet éducatif comme moyen de développement de l'école québécoise. Une insistance toute particulière met en évidence la contribution que les communautés locales doivent avoir dans la définition du plan général d'action en vue d'assurer l'adéquation de l'école avec les aspirations du milieu où elle s'incarne.

L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible s'oriente vers une réponse à la pauvreté définie comme un phénomène multidimensionnel, à la fois économique, social et culturel.

L'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible s'adresse aux milieux ainsi désignés sans égard à la situation géographique, urbaine ou rurale. Ce n'est qu'indirectement que les mesures proposées peuvent rejoindre la petite école. L'école en milieu économiquement faible et la petite école peuvent, à l'occasion, se confondre.

Finalement, un Livre blanc sur l'école, une école communautaire et responsable est rendu public à l'automne 1982. Il se présente comme l'aboutissement de la réforme scolaire entreprise en 1960.

Au chapitre des problèmes à résoudre et des attentes à satisfaire, les préoccupations de la petite école sont présentes. Parmi les onze problèmes soulevés, deux y réfèrent explicitement. Je me permets d'en faire la lecture car ils m'apparaissent traduire une réalité à laquelle nous sommes pleinement confrontés.

Le premier problème se rapporte à :

Extrait p. 21 et 22

La fragilité et l'instabilité qui affectent la vie même de l'école

Dans certaines régions du Québec, le dossier des fermetures, des regroupements et des déménagements d'écoles est un dossier de triste célébrité. Certaines décisions relatives à la " dernière école " de village ou de quartier ont sans doute permis de limiter

les effets d'une diminution de clientèle scolaire sur laquelle on a évidemment peu de prise. Mais ils sont encore trop nombreux, les parents et les éducateurs, à se demander, pratiquement d'année en année, si l'école de quartier va, oui ou non, fermer ses portes et sans qu'ils aient vraiment la possibilité de faire entendre leur point de vue. Instabilité géographique, certes, mais instabilité pédagogique aussi, puisque phénomène plus général celui-là, l'équipe professionnelle de l'école est elle-même précaire et passible de toutes sortes de " bumping " ou de " mises en disponibilité ". Il est bien difficile de voir l'école s'enraciner dans sa communauté locale et de voir celle-ci prendre le projet éducatif en charge, quand les intéressés ne savent pas si l'école sera encore là l'automne suivant ou s'ils seront eux-mêmes de la partie.

Le second problème est lié au :

Transport scolaire et ses coûts humains, sociaux et pédagogiques trop élevés

Notre territoire est vaste et personne ne peut légitimement exiger d'avoir à sa porte tous les services publics, y compris les services éducatifs. La plupart des gens semblent même prêts à faire les concessions raisonnables exigées par le bien commun. Mais il demeure que, s'ils avaient la possibilité de faire autrement, bien des parents et des enfants eux-mêmes refuseraient que de longues heures soient quotidiennement consacrées à d'interminables et bruyants voyagements, au demeurant souvent fort peu " éducatif ". Le faible enracinement de l'école dans sa communauté d'appartenance, son instabilité, sa marge très limitée d'autonomie et de responsabilité font que, pour des raisons administratives souvent abstraites, on impose à des jeunes préadolescents de se déplacer chaque jour, pour aller grossir loin de leurs milieux de vie, des cohortes déjà trop serrées d'élèves qui ne formeront que difficilement d'enrichissantes communautés d'apprentissage. (Fin de l'extrait)

Sous la description d'un troisième problème mettant en évidence la taille parfois excessive de l'école et la difficulté d'y créer un climat humain de qualité, il est mentionné : " Sans doute faut-il ici se méfier de certaines images toutes faites. Sait-on, par exemple, que 1725 écoles du Québec ont moins de 225 élèves et que seulement 231 écoles comptent plus de 1000 élèves ". Dans ce document, la fermeture d'écoles et le transport d'élèves sont introduits dans l'analyse de la situation faisant état des problèmes à résoudre pour le développement de l'école québécoise.

Ainsi, les changements pédagogiques annoncés au début des années 1980 renforcent la position ministérielle ayant marqué un tournant dans la perception de la problématique de la petite école en 1975-1976, à savoir que l'organisation d'une école est sous l'entière responsabilité des commissions scolaires, qu'elle doit se faire à l'intérieur de contraintes de coûts et de respect des objectifs d'apprentissage et que, pour toute décision de maintien ou de fermeture d'une école, obligation est faite à une commission scolaire de consulter le comité de parents et le comité d'école.

La décision de fermer une école est une décision ultime. Le milieu rural y a été confronté très tôt dans les années 1970 non seulement en raison de la conjugaison des phénomènes de dénatalité, d'exode de la population rurale qui ont eu un effet immédiat sur le volume des effectifs scolaires mais aussi attribuable à la configuration administrative modifiée par le regroupement des municipalités scolaires en commissions scolaires suite à l'adoption de la loi 27 en 1971. En milieu urbain, c'est plus récemment que les facteurs de dénatalité et de mobilité de population se font sentir. Les décisions récentes de fermeture ont impliqué des écoles de quartier. Un récent éditorial de La Presse soulignait que la préoccupation première du citoyen de Montréal face aux questions scolaires était la sauvegarde de son école de quartier. (P. Vennat, La Presse, septembre 1987).

Au plus fort du débat entourant le maintien ou la fermeture d'une petite école au milieu des années 1970, la qualité de l'éducation offerte aux élèves, notamment lorsque l'école présente des classes à degrés multiples ou multiâges, était fortement invoquée pour justifier sa fermeture. Au moment où l'école québécoise est mise en cause face aux apprentissages qu'elle ne semble pas permettre en français, en mathématiques ou en sciences, le débat ne risque-t-il pas de se jouer de nouveau sur ce terrain ? A cet égard, et je terminerai là-dessus, permettez-moi de faire brièvement état de quelques résultats de recherches.

QUELQUES RÉSULTATS DE RECHERCHES

Beaucoup a été écrit sur la petite école, particulièrement aux États-Unis. Les travaux répertoriés se sont intéressés à la petite école maintenue ouverte. Peu d'études ont porté sur les conséquences de la fermeture d'écoles. Cependant, les quelques-unes ayant abordé cet aspect laissent présager des conséquences irréversibles de détérioration sociale sur les communautés. Il importe de noter qu'il ne s'agit pas uniquement des communautés rurales. Dans la littérature américaine, le concept de petite école s'applique également aux petites écoles privées situées en milieu urbain, instituées par des particuliers ou des communautés pour des motifs idéologiques, confessionnels ou ségrégatifs. Les études répertoriées se regroupent autour de deux thèmes principaux : la taille des écoles et le regroupement des élèves.

La taille des écoles

La taille des écoles fait l'objet de nombreux travaux où se côtoient des sondages d'opinion auprès des acteurs de l'école, des analyses économiques, des analyses de rendement académique et de développement des personnes.

Les travaux reliés aux sondages d'opinion et aux analyses économiques visent à déterminer s'il y a une taille optimale pour une école. Ces travaux regardent l'école sous l'angle de l'efficacité administrative et de la rentabilité économique. La compilation de 17 études conduites entre 1934 et 1974 révèle que la taille optimale d'une école primaire se situe entre 200 et 500 élèves. (Annexe 1) Les coûts d'opération, la possibilité d'embaucher du personnel administratif et de soutien ainsi que la disponibilité d'un budget adéquat pour le matériel scolaire requis sont parmi les motifs les plus souvent invoqués par les répondants.

La tendance observée dans ce premier groupe d'études se confirme par d'autres études qui privilégient l'analyse économique. Ces études s'attardent au coût d'opération des écoles. L'inventaire de vingt études établit, dans dix-huit cas, à 300 élèves la taille optimale d'une école.(4) Une école de 300 élèves présente le meilleur coût par élève.

L'analyse des rendements académiques éloigne l'observation de la taille des écoles des seules considérations économiques. Cette dimension est passablement explorée. Plusieurs études réalisées impliquent des petites écoles en milieu rural.

Ces études s'attardent également aux variables conventionnelles de l'âge, du sexe, de la composition raciale et de l'origine sociale. Elles démontrent que les élèves provenant du milieu rural réussissent moins bien des études supérieures. Cependant, les données sont insuffisantes pour établir si leur performance académique est attribuable à la taille de l'école et à la provenance de l'élève ou si les variables conventionnelles telles l'âge, le sexe, la composition raciale et l'origine sociale sont plus déterminantes. Lorsqu'abordées indépendamment de la taille de l'école et du milieu d'appartenance, rural ou urbain, ces variables conventionnelles révèlent des différences significatives. En d'autres termes, un facteur tel le sexe a une influence sur la performance académique et la réussite à un niveau supérieur alors que, statistiquement, il n'est pas établi que la taille de l'école où l'élève a fait ses études primaires en a une. L'école primaire poursuit des objectifs de développement intégral de l'élève. Le développement des élèves présente d'autres aspects que le rendement académique. L'unanimité des chercheurs se fait en faveur de la petite école en ce qui a trait au développement personnel des élèves. Les élèves, dans de petites écoles, font preuve d'un plus grand sens du défi personnel et collectif, de responsabilité dans la prise de décision, de civisme et de responsabilité collective ainsi que d'un sens des responsabilités et de discipline personnelle.

Ces études ne recommandent pas un nombre optimal d'élèves par école primaire. En relation avec le développement intégral de l'élève, elles indiquent que plus une école est de petite taille, plus elle favorise l'épanouissement personnel des individus.

Ainsi, la notion de taille d'une école s'impose pour des considérations administratives et de rentabilité économique et non pour des considérations académiques et de développement personnel. Elle est petite lorsqu'inférieure à 300 élèves. Au plan des rendements académiques et du développement personnel de l'élève, la petite taille d'une école présente des avantages.

Le regroupement des élèves

Les travaux se rapportant au regroupement d'élèves en situation de classes à degrés multiples ou multiâges sans distinction de la taille des écoles et des degrés académiques regroupés sont abondants. Cet objet constitue un champ d'investigation privilégié par la recherhce en éducation. Il s'inscrit dans le champ de l'innovation pédagogique. Sur 16 études répertoriées et réalisées entre 1968 et 1971 comparant les deux modes de regroupement des élèves, soit uniâge et multiâge, 15 concluent à la supériorité du regroupement multiâge. (Annexe 1)

Pour les auteurs de ces études, il est acquis que le regroupement multiâge constitue un modèle alternatif valable

au modèle traditionnel du regroupement par âge chronologique ou uniâge sur le plan des apprentissages cognitifs et un modèle alternatif supérieur sur le plan des apprentissages affectifs. Il importe de souligner une particularité du déroulement des recherches analysées par ces auteurs. Ces études ont mis en présence des groupes multiâges où il y avait eu, préalablement, adaptation des programmes et des méthodes pédagogiques à la situation de regroupement multiâge.

D'autres études ont abordé différents aspects du regroupement multiâge telles les approches pédagogiques, la motivation de l'élève, la pertinence de considérer les styles d'apprentissage comme critère de base dans la conception de programmes adaptés, la communication verbale, l'évaluation des enseignements, l'utilisation des ressources de l'école et de la communauté et l'apprentissage par les pairs. Toutes ces études contribuent à démystifier la situation du regroupement multiâge en l'identifiant comme une situation privilégiée d'apprentissage pour l'élève de niveau primaire.

En relation spécifiquement avec les classes à degrés multiples ou multiâges des petites écoles en milieu rural, il importe de souligner une recherche impliquant 1225 élèves âgés de 5 à 12 ans et visant à mesurer les effets du regroupement multiâge sur le concept de soi, les attitudes envers l'école et les apprentissages académiques réalisés au cours d'une année académique.(5) La comparaison s'est faite entre élèves regroupés en degré unique et regroupés en degrés multiples ou multiâges. La particularité de cette étude comparative réside dans le fait qu'il n'y a pas eu adaptation des programmes pour les fins de l'étude. Cette étude conclut à la supériorité du regroupement multiâge au plan des composantes affectives et à des acquisitions comparables au plan des habiletés cognitives.

L'auteur poursuit en énumérant d'autres avantages du regroupement multiâge telles l'opportunité pour l'enfant d'effectuer des apprentissages par contact avec ses pairs (tutorat des plus vieux envers les plus jeunes), l'élimination d'un enseignement linéaire en fonction de l'âge, la formation d'une micro-société plus conforme à la réalité sociale et la présence constante d'un environnement intellectuel plus enrichissant pour les élèves en bas âge.

Du point de vue de la recherche, la petite école, y compris lorsqu'elle représente des regroupements multiâges, est viable, sa valeur éducative aux plans académique et affectif justifie son maintien. Aux États-Unis, de nombreuses interventions ont été conduites dans de petites écoles ayant pour but de changer les pratiques pédagogiques. En milieu rural, les interventions portaient principalement sur l'amélioration des compétences professionnelles des acteurs de l'école, en particulier les enseignants, et sur l'utilisation de la technologie éducative liée aux moyens d'enseignement telle la radio ou la télévision. En milieu urbain, les interventions portaient

principalement sur l'adaptation des programmes scolaires officiels à la situation de classes à degrés multiples ou multi-âges.

Une appréciation de quelques-unes de ces interventions est formulée dans un ouvrage paru en 1982 aux États-Unis (Nachtigal). L'intérêt de cet ouvrage réside dans la conclusion à laquelle en arrive l'auteur. Le succès d'une intervention ne dépend pas de l'importance des ressources humaines, financières et matérielles consenties. Une intervention initiée par des intervenants locaux ne garantit pas non plus le succès. Les interventions réussissent ou non dans la mesure où les promoteurs d'un projet, le personnel scolaire local et la communauté locale partagent la définition du problème à résoudre et font consensus sur les objectifs de la situation. Ce partage et ce consensus sont essentiels. Ils nécessitent un investissement plus grand dans les communautés défavorisées économiquement et différentes culturellement.

Trois conditions apparaissent nécessaires à la réussite d'une intervention : la planification conjointe de l'action, une assistance à l'implantation et le développement d'une expertise locale. La planification permet à chacun de définir son rôle et sa contribution à l'intervention. L'assistance prend deux formes : la forme de ressources humaines, matérielles ou financières à prévoir au départ et la forme d'un soutien moral à l'endroit des acteurs locaux. Le développement d'une expertise locale assure la continuité des changements initiés, donc de leur durabilité. A défaut de cette dernière, une intervention ne peut se solder que par un échec. Quand les ressources externes ne sont plus, la vie reprend son cours normal.

CONCLUSION

Des petites écoles au Québec, il y en a beaucoup et la perspective de l'augmentation de leur nombre, que les motifs soient d'ordre géographique, culturel ou social, est pleinement envisageable. La connaissance des résultats de recherches sur la petite école et le regroupement multiâge affirme la viabilité pédagogique de ce mode d'organisation. La petite école et le regroupement multiâge peuvent être considérés comme un choix valable pour l'organisation de l'école publique québécoise. N'est-ce pas ce que les parents défendent lorsqu'ils s'opposent à la fermeture de leur école de village ou de quartier ? N'est-il pas temps que cette renaissance de la petite école soit affirmée par tout le système scolaire ?

Il a été fait état largement des difficultés de l'enseignement en classe multiâge. Ces difficultés constituent le défi quotidien des intervenants de ces classes. Le Québec possède l'expertise locale nécessaire pour lever ces difficultés. Il y a d'abord l'expertise des enseignants, des directions et responsables d'écoles ainsi que des conseillers pédagogiques qui ont oeuvré et oeuvrent depuis plusieurs années dans de petites écoles en milieu rural et qui ont développé des pratiques pédagogiques adaptées à leur réalité. Il y a également l'expertise de tous ces novateurs québécois qui oeuvrent depuis quelques années dans des écoles primaires, et secondaires également, ces écoles dites alternatives.

Bien que ce colloque s'inscrive dans cette voie, n'y a-t-il pas lieu de favoriser davantage le partage de ces expertises développées localement ? N'y a-t-il pas lieu surtout, d'intégrer les acquis de l'un et l'autre en vue de dégager un cadre de référence des actions locales car, rappelons-le, une intervention réussit ou non dans la mesure où les promoteurs d'un projet, le personnel scolaire local et la communauté locale partagent la définition du problème et font consensus sur les objectifs de la situation ?

Il a été mentionné également que le succès d'une intervention ne dépend pas de l'importance ou l'ampleur des ressources humaines, matérielles ou financières consenties, mais il en faut. Bien qu'il ne peut être envisageable qu'un système supporté par des fonds publics ne se gère pas à partir de normes, n'y a-t-il pas lieu de fixer un seuil minimum de ressources auxquelles une petite école a droit peu importe sa taille afin que les conditions d'exercice de l'enseignement y soient tolérables ?

Finalement, il a été mentionné qu'une intervention initiée par des intervenants locaux ne garantit pas non plus le succès. Une assistance extérieure leur est nécessaire mais cette assistance doit avoir le souci d'impliquer, dès le départ, les acteurs locaux et le souci de développer leur expertise. La continuité des changements initiés en dépend. N'y a-t-il pas lieu d'envisager une conception nouvelle de la gestion des ressources humaines qui permettent une utilisation adéquate et optimale des compétences professionnelles, même si cela entraîne un assouplissement de certaines règles administratives et syndicales ?

Il m'a été agréable d'ouvrir les travaux de ce colloque que j'espère des plus fructueux pour la petite école.

NOTES AU TEXTE

1a. En 1971, le gouvernement du Québec dépose un projet de loi sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires. Ce projet de loi s'inscrit dans la poursuite de la réforme scolaire entreprise en 1960. Il s'appuie sur les recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) et de la Commission royale d'enquête sur la fiscalité (Commission Bélanger).

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) recommande que les subventions aux commissions scolaires soient octroyées en fonction de règles prévues dans un plan provincial de développement scolaire, plan qui fixe des normes pour toutes les dépenses qu'elles devront assumer.

La Commission Parent assujettit sa proposition d'un nouveau système de financement d'une condition nécessaire pour qu'il donne les résultats prévus : le regroupement des commissions scolaires alors existantes.

La Commission royale d'enquête sur la fiscalité (Commission Bélanger) appuie la proposition de la Commission Parent. Ses recommandations s'inscrivent dans la poursuite des efforts d'uniformisation et de normalisation proposés. Peu importe la richesse foncière du milieu, les commissions scolaires pourront dispenser un même enseignement de base partout au Québec. L'effort fiscal des contribuables sera uniforme et l'État suppléera par des subventions supplémentaires.

Ces recommandations définissent les principaux objets du projet de loi sur le regroupement, à compter du 1er juillet 1972, des quelque 1100 municipalités scolaires locales à l'extérieur de l'Ile de Montréal en 168 nouvelles municipalités locales, l'établissement des mécanismes requis pour assurer ce regroupement et les modifications de la Loi de l'instruction publique au chapitre de la gestion des commissions scolaires.

La réforme administrative du système scolaire québécois entreprise en 1960 connaît, au plan législatif, son aboutissement le 10 juillet 1971 par l'adoption de la loi 27, loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires.

1b. L'organisation pédagogique des écoles publiques du Québec fait l'objet de divers règlements dont l'un des plus importants est le règlement numéro 7 sanctionné le 27 avril 1971 (arrêté en conseil numéro 1497). Ce règlement définit les modalités de l'organisation pédagogique d'une école. Il propose une définition uniforme des termes. Aucun autre document officiel ne présente systématiquement cette terminologie.

2. Ce qu'il inclut :

Le soutien pédagogique aux petites commissions scolaires (i.e. celles de 3000 élèves et moins) aux prises avec de petites écoles de niveau élémentaire (i.e. celles de 225 élèves et moins de façon générale avec un accent particulier sur celles comportant 156 élèves et moins avec ensemblement vertical ou classes à divisions multiples).

Ce qu'il exclut :

- Le soutien financier aux petites commissions scolaires.
- Le soutien financier aux petites écoles.
- Le soutien pédagogique aux petites écoles de niveau secondaire.
- Le soutien pédagogique aux commissions scolaires de plus de 3000 élèves ayant des petites écoles.
- Le soutien pédagogique aux petites commissions scolaires n'ayant pas d'écoles de moins de 225 élèves.

Service de Programmation, Prévisions triennales 1977, 1980, Mémoire d'orientation, Québec : ministère de l'Éducation, 7 avril 1976, 1.2.

3. Cette étude rejoint 93 enseignants de niveau primaire répartis dans cinq commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. La première phase de l'étude vise à inventorier les difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples. La technique du groupe nominal est retenue pour la réalisation de cette phase. La seconde phase de l'étude vise à analyser les éléments jugés prioritaires par les enseignants (28 éléments) et ceux qui, sans être prioritaires, sont mentionnés par les huit groupes rencontrés lors de la première phase (12 éléments). Le questionnaire est retenu pour la réalisation de cette deuxième phase.

Maheux, Jeanne, Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Québec : Direction générale du développement pédagogique, collection S.R.E.P., 1981.

4. Cet inventaire a été réalisé par Fonstad en 1973. Source : Small Schools Task Force, Final Report, Eugene, Oregon : Eugene Publics School Oregon, février, 1976, 42 p.

5. Schrankler (1976) réalise cette étude auprès de 1225 élèves âgés de cinq à douze ans du Minnesota répartis en trois groupes dont un groupe-contrôle. L'expérience se déroule en 1973-1974 : elle débute par un prétest au printemps 1974. Le chercheur utilise trois instruments de mesure dans tous les groupes pour le prétest et le posttest. L'analyse de variance et de covariance s'avère le traitement statistique appliqué aux résultats. La covariance s'inscrit pour les variables où il y a différence significative entre les groupes lors du prétest. Contrairement aux études analysées par Pavan (1973) et Martin et Pavan (1976), il est à noter que, dans l'étude de Schrankler (1976), les programmes académiques dispensés sont les mêmes, les enseignants impliqués présentent une expérience similaire et les élèves proviennent de régions socio-économiques comparables. De plus, les parents des élèves en situation de regroupement multiâge et le personnel des écoles impliquées sont invités, par voie de questionnaire, à formuler leur opinion.

ANNEXE I

Tableaux complémentaires

TABLEAU 1

Bilan migratoire du Québec et de ses régions administratives 1961, 1971a et 1981b

Régions	Accroissement réel		Accroissement naturel		Bilan migratoire	
	1961-71	1971-81	1961-71	1971-81	1961-71	1971-81
01- Bas-Saint-Laurent-Gaspésie	- 23 912	- 91 245	48 995	22 106	- 72 907 (- 20,8)	-113 351 (- 34,8)
02- Saguenay - Lac-St-Jean	3 216	28 187	44 720	30 944	- 41 504 (- 15,8)	- 2 757 (- 1,0)
03- Québec	96 090	164 928	103 500	81 664	- 7 410 (- 0,9)	83 264 (9,8)
04- Trois-Rivières	10 145	24 803	46 769	28 339	- 36 624 (- 9,3)	- 3 536 (- 0,9)
05- Cantons de l'Est	11 475	- 9 143	30 954	16 889	- 19 479 (- 8,4)	- 26 032 (- 10,7)
06- Montréal	607 087	409 419	377 604	244 549	229 483 (8,2)	164 870 (4,8)
07- Outaouais	36 781	38 469	36 356	25 849	425 (0,2)	12 620 (5,1)
08- Abitibi-Témiscamingue	- 12 594	3 488	33 993	16 977	- 46 587 (- 29,9)	- 13 489 (- 9,4)
09- Côte-Nord et 10- Nouveau-Québec (c)	29 370	- 16 111	27 907	15 121	1 463 (1,5)	- 31 232 (- 23,1)
Ensemble du Québec	768 553	352 735	750 798	482 438	17 753	129 703

a - Bureau de la statistique du Québec, Statistiques de la population, Annuaire du Québec 1975-1976, op. cit., p. 330.
b - Ministère de l'Industrie et du Commerce, op. cit., p. 51.
c - Compilation conjointe

TABLEAU II

Évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire pour l'ensemble du Québec 1966 à 1979

Année	Primaire	Variation (Nombre)	Variation (%)	Variation (%)
1966a	982 394			
		4 549	0,4	
1967	986 943			
		-23 363	-2,3	
1968	963 580			
		-23 177	-2,4	-12,7
1969	940 403			
		-48 852	-2,4	
1970	891 551			
		-33 812	-3,7	
1971	857 739			
		-81 037	-9,4	
1972	776 702			
		-37 445	-4,8	
1973	739 257			
		-95 418	-12,9	-26,1
1974b	643 839			
		23 541	3,6	
1975	666 930			
		-33 520	-5,0	
1976	633 410			
		-32 329	-5,9	
1977	601 081			
		-28 765	-4,7	
1978	572 316			
		- 1 854	-3,2	
1979	553 762			

a - Dufour, Richard. Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, Document statistique D.S. 9-38, Québec : ministère de l'Éducation, Service de démographie scolaire, mai 1977, tableau 18, p. 56.

b - Ministère des Communications, Statistiques sur l'éducation au Québec, Annuaire du Québec 1979-1980, tableau 4, p. 384.

TABLEAU III

Variations du taux de natalité par région administrative 1961 et 1971a

Régions	Taux de natalité 1961	Taux de natalité 1971	Variations 1961-1971
01- Bas-Saint-Laurent/ Gaspésie	28,2	16,8	- 11,4
02- Saguenay/Lac-St-Jean	32,0	17,2	- 14,8
03- Québec	25,4	15,4	- 10,0
04- Trois-Rivières	24,8	13,9	- 10,9
05- Cantons de l'Est	25,6	16,4	- 9,2
06- Montréal	24,4	14,4	- 10,0
07- Outaouais	29,7	18,4	- 11,3
08- Abitibi-Témiscamingue	36,5	20,1	- 16,4
09- Côte-Nord	40,8	20,8	- 20,0
10- Nouveau-Québec (b)	-	-	-
Ensemble du Québec	26,1	15,3	- 10,8

a - Bureau de la statistique du Québec, Division 3, Statistiques de l'état civil dans Annuaire du Québec 1975-1976, op. cit., p. 399.

b - Données non disponibles en raison des erreurs relevées.

TABLEAU IV

Variations des effectifs de niveau primaire par région administrative 1961 - 1971a

Régions	1966-1971 nombre (%)	1971-1976 nombre (%)	1976-1980 nombre (%)	1966-1976 nombre (%)	1966-1980 nombre (%)
01-Bas-St-Laurent/ Gaspésie	- 5 009 (-12,4)	- 10 322 (-29,1)	- 4 495 (-17,9)	- 15 331 (-37,9)	- 19 826 (-49,0)
02-Saguenay/Lac-St-Jean	- 5 393 (-11,4)	- 13 989 (-33,6)	- 3 926 (-14,2)	- 19 382 (-41,2)	- 23 308 (-49,6)
03-Québec	- 6 237 (- 4,8)	- 11 814 (-19,6)	-18 745 (-19,0)	- 30 279 (-23,2)	- 49 024 (-38,1)
04-Trois-Rivières	- 7 269 (-11,2)	- 16 373 (-28,5)	- 7 342 (-18,0)	- 23 642 (-36,7)	- 30 984 (-48,1)
05-Cantons de l'Est	1 603 (4,7)	- 10 578 (-29,8)	- 4 950 (19,8)	- 8 975 (-26,4)	- 13 925 (-41,1)
06-Montréal	7 102 (1,7)	- 68 609 (-16,3)	-101 142 (-28,8)	- 61 507 (-14,9)	-162 649 (-39,5)
07-Outaouais	1 103 (3,1)	- 6 243 (-17,1)	- 5 381 (-17,8)	- 5 140 (-14,5)	- 10 521 (-29,8)
08-Abitibi-Témiscamingue	- 3 220 (-10,6)	- 7 471 (-27,7)	- 2 841 (-14,1)	- 10 691 (-35,4)	- 13 532 (-44,9)
09-Côte-Nord	2 217 (14,3)	- 2 238 (-12,6)	- 3 856 (-25,0)	- 21 (- 0,1)	- 3 877 (-25,2)
10-Nouveau-Québec	282 (28,6)	135 (10,7)	1 058 (75,5)	417 (42,4)	1 475 (150,0)
Ensemble du Québec	-18 821 (- 2,3)	-148 730 (-18,9)	-151 620 (-23,9)	-167 551 (-20,7)	-326 171 (-40,4)

a - Le calcul des variations de clientèle a été fait à partir des données brutes de la répartition des effectifs de niveau primaire, par région administrative 1966, 1971, 1976 et 1980.

TABLEAU V

Répartition des écoles primaires de 225 élèves et moins et de leur clientèle par région administrative 1975-1976a

Régions	Écoles		Clientèle	
	Nombre	%	Nombre	%
01-Bas-St-Laurent/ Gaspésie	132	72,1	15 772	46,3
02-Saguenay/Lac-St-Jean	87	53,1	10 345	26,6
03-Québec	307	58,4	36 984	30,8
04-Trois-Rivières	172	64,7	20 208	37,4
05-Cantons de l'Est	67	51,9	8 527	27.2
06-Montréal	443	34,4	55 466	13,3
07-Outaouais	121	62,7	11 781	29,7
08-Abitibi-Témiscamingue	98	70,0	10 457	39,4
09-Côte-Nord et 10-Nouveau-Québec (b)	82	68,9	6 320	30,6
Ensemble du Québec	1 509	50,2	175 810	22,5

a - Dufour, Richard, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec. Document statistique, D.S. 9-38, Québec : ministère de l'Éducation, Service de la démographie, mai 1977, Tableau 57, p. 217.

b - Données non disponibles sous une autre forme.

TABLEAU VI

La taille optimale d'une école primaire 1934-1974a

AUTEUR	ANNÉE	TAILLE
Dawson	1934	240 minimum
National Commission of School	1948	175 minimum
District Reorganizations		300 optimale
Department of elementary	1948	800 optimale
School Principals, N.E.A.		400 minimum
		1000 maximum
N.E.A. Survey	1949	457 optimale
Department of Elementary		
School Principals, N.E.A.	1954	500 maximum
Nation's School Magazine	1954	250 à 500
N.E.A. Survey	1961	421
Sollars	1962	300 à 499
Purdy	1968	300 à 750
		500 optimale
Whitt	1968	300 à 500
Malby	1972	400 à 600
Templeton (revue de littérature)	1972	300 à 800
Oakland Task Force	1973	200 à 450
Andrews (enquête)	1974	300 à 700
Andrews (revue de littérature)	1974	200 à 500

a - Small Schools Task Force, Final Report, Eugene, Oregon : Eugene Public School Oregon, février 1976, p. 30.

TABLEAU VII

Liste des études comparatives pertinentes sur les deux modes de regroupement d'élèves, 1968-1971a

Author	Year of Publication	Geographical area	Numbers of Subject Academic Achievement	Of Years Covered	Results	Name of Test of Procedure
1. Vogel and Bowers	1968	Illinois	702	1	-	Stanford Achievement Test
2. Otto	1969	Texas	400	3		Iowa Tests of Basic Skills
Williams	1969				n.s.d.	Intermediate
Chandler	1969					Metropolitan Achievement Tests
					n.s.d.	Intermediate
Ward	1970		797	2	+	Primary
3. McLoughlin	1969	New York	945-	3	n.s.d.	Metropolitan Achievement Tests
	1970		3 429		+	Under nongrading 5- 10 per cent more pupils completed primary in normal 3 years' time
4. Saunders	1970	Connecticut	333	1		
5. Wilt	1971	University of Missouri	2 schools boys	1	n.s.d.	Iowa Tests of Basic Skills
					+	Iowa Tests of Basic Skills
6. Eells	1970	Massachusetts	1 368	5	+	Iowa Tests of Basic Skills (The longer in the nongraded program, the greater the improvement in achievement scores in relation to ability.)
7. Brody	1970	Pennsylvania	603	1	+	Stanford Achievement Test
8. Purkey * Graves, ** Zellner	1970	Florida	939	1		
9. Remacle	1971	University of South Dakota	128	1	+	Iowa Tests of Basic Skills
10. Morris	1981	Pennsylvania	117	5	+	Iowa Tests of Basic Skills
and Others	1969		boys		+	Stanford Achievement Test
					+	Stanford Achievement Test
11. Junnell **	1971	Washington State	150	7		
12. Case	1971	Maryland	267	1	+	Stanford Achievement Test
**			blacks		+	Stanford Achievement Test
13. Bowman	1971	North Carolina	2 schools	2		Metropolitan Achievement Tests
*					n.s.d.	Primary
					+	Intermediate
14. Spencer	1970	University of Maryland	88	1	n.s.d.	Standardized Achievement Test
Jeffreys	1971					Instrument for individual and Systematic Pupil Observation
*					+	Teacher works with individuals
**					+	More small-group instruction
					-	More paper-and-pencil work
15. Warner	1971	Texas	120	1	n.s.d.	Standardized Achievement Test
*						Recorded observation
					+	Small-group instruction
					+	Use of supplementary materials
16. Myers	1971	British Columbia, Canada	333	1		
*						

* open space
** team t eaching
\+ favors nongraded group
\- favors graded group
n.s.d. no significant differences between groups

a Pavan Barbara N., Current Research on open space, nongrading, vertical grouping and team teaching, The elementary School Journal, 73, no 6, mars 1973, tableau joint en annexes de l'article.

ANNEXE 2

Bibliographie extraite de :

Maheux, Jeanne, La petite école en milieu rural,
Thèse de doctorat présentée à la Faculté des
études supérieures de l'Université de Montréal

AUDET, Louis-Philippe et Armand Gauthier. Le système scolaire du Québec, Montréal, Librairie Beauchemin ltée, 1967, 235 p.

BEAULIEU, Gérald et Jeanne Maheux. Contribution du centre universitaire à la solution des problèmes reliés à la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Rouyn, Fonds Institutionnel de Recherche (F.I.R.), CEUOQ, octobre, 1977, 53 p.

BÉLANGER, Marcel. A propos de la régionalisation, Critère, no 23, automne 1978, p. 35 à 39.

BOILEAU, Gilles et Monique Dumont. L'Abitibi-Témiscamingue, Québec, ministère des Communications, Série Études régionales : La Documentation québécoise, Collection Études et Documents, 1979, 237 p.

COMITÉ DE L'ÉDUCATION. Milieux à faible densité de population, nord-ouest québécois, Bibliothèque nationale du Québec, juin 1975, 191 p.

COMITÉ POUR LE MAINTIEN DE L'ÉCOLE DE GUYENNE. Énoncé de principes concernant l'éducation des enfants de Guyenne, Guyenne, (sans éditeur), 15 janvier 1979, 5 p.

Projet éducatif de Guyenne pour le maintien de l'école, Guyenne, (sans éditeur), Mars 1979, 16 p.

COMMISSION ÉLÉMENTAIRE. Rapport du Groupe Commel, Québec, Bibliothèque nationale, Octobre 1974, 231 p.

COMMISSION SCOLAIRE D'AMOS. Situation des enseignants des groupes multiâges, Amos, Étude réalisée dans le cadre du programme SOPPEC, Mai 1979, 86 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Avis sur le projet de loi 27 concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, Rapport annuel 1970/71, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Mars 1972, p. 253 à 257.

La nouvelle méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, premier trimestre de 1981, 17 p.

EDINGTON, Everett D. Strengthening the Small Rural School, Las Cruces, New-Mexico State University, National Educational Laboratory Publishers inc. January 1976, 63 p.

EDINGTON, Everett D., and John H. Hagel. Strengths and Weaknesses of Small Schools, Las Cruces, Prepared for the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, Commission of Schools, (unpublished report) New-Mexico State University, July 1972, 38 p.

FORTIER, Paul. Pour que les commissions scolaires demeurent des commissions scolaires, La Revue Information, vol. 22, no 10, Juin 1972, p. 6 et 7.

GAGNON, Jacques. Des mots, des cartes, des chiffres, Critère, no 23, Automne 1978, p. 139 à 150.

JOUANDET-BERNADAT, Roland. Planification régionale et planification nationale, Critère, no 23, Automne 1978, p. 169 à 179.

LESSARD, Marc-André. Urbanisation et pôles régionaux de développement, Critère, no 23, Automne 1978, p. 181 à 189.

MAHEUX, Jeanne. Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Québec, Direction générale du développement pédagogique, collection SREP, 1981, 137 p.

MAHEUX, Jeanne et al. Étude comparative des rendements académiques en français et en mathématiques des élèves qui terminent leur formation primaire dans une classe à degrés multiples et dans une classe à degré unique, Rapport de Recherche à diffusion restreinte subventionnée par le Service de recherche et expérimentation du ministère de l'Éducation, Rouyn-Noranda, F.I.R./CEUOQ, Août 1981, 69 p.

MARTIN, Lyn, S. and Barbara S. Pavan. Current Research on open Space, Nongrading, Vertical Grouping and Team Teaching, Phi Delta Kappan, 57, no 5, January 1976, p. 310 à 315.

MOBLEY, Charles F. A comparison of the Effects of Multiage Grouping Versus Homogeneous Age Grouping In Primary Classes of Reading and Mathematics Achievement, Nova, Submitted in Practical fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education, Nova University, April 1976, 110 p.

NACHTIGAL, Paul, M. Ed. Rural Education In Search of Better Way, Boulder, Westview Press inc. 1982, 326 p. pour les ouvrages suivants :

BRANSCOME, James. The Urban/Rufal Program : Can the Government Buy Change in Rural Schools ? 1982a, p. 139 à 156.

San Juan, Utah, Ending a White-Indian School Battle by the " Process Method " p. 157 à 170.

The Teacher Corps in Mississippi, Washington Strategy Against Delta Dilemmas, 1982c, p. 47 à 60.

DUNNE, Faith. " Going Open " in North Dakota, The new School for Behavioral Studies in Education, 1982a, p. 27 à 46.

Natives and New comers, Vermont's Mountain Towns Teachers' Center, 1982b, p. 61 à 82.

Holistic Change, The Experimental Schools Program in Oregon, 1982b, p. 83 à 100.

Have you Considered Reorganization, Iowa's People United for Education, 1982d, p. 185 à 206.

MCLAUGHLIN, Milbrey. What Worked and Why, p. 279 à 286.

NACHTIGAL, Paul. Education Rural in America : an Overview, 19872a, p. 3 à 14.

Rural School Improvement Efforts : A Interpretative History, 1982b, p. 15 à 24.

The Leadership Development Program : Facilitating New Leadership for Rural Education, 1982c, p. 171 à 184.

Rural America : Multiple Realities, 1982d, p. 269 à 278.

Theme V : Accepting Rural Reality, 1982e, p. 301 à 311.

PAVAN, Barbara Nelson. Good News : Research on the nongraded Elementary School, The Elementary School Journal, 73, no 6, March 1973, p. 333 à 342.

ROBERT, Lionel. L'espace et l'état, politiques et mouvements urbains et régionaux au Québec, Critère, no 23, Automne 1978, p. 231 à 258.

SCHRANKLER, William J. Family Groupings and the Affective Domain, The Elementary School Journal, 76, no 7, April 1976, p. 432 à 439.

Small Schools Task Force, Final Report of the Eugene Public School Oregon, Eugene, School District 4 J., 16b February 1976, 42 p.

Productions gouvernementales québécoises

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. Annuaire du Québec 1975/1976, Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, 55e Édition, (sans date), 1366 p., pour les ouvrages suivants :

Statistiques de l'état civil, p. 395 à 424.

Statistiques de la population, p. 295 à 330.

Direction générale du domaine territorial, Le territoire, p. 35 à 46.

Dufour, Desmond. Évolution de la population scolaire du Québec de 1966 à 1986 par niveau d'enseignement et par région administrative, p. 251 à 277.

Lapierre-Adamick, Evelyne. Attitudes et comportements en matière de fécondité, p. 376 à 387.

Laverdière, Camille. Les régions naturelles du Québec, p. 48 à 74.

Sinclair, Roger. Perspectives démographiques pour le Québec 1973-2001, p. 278 à 291.

Annuaire du Québec 1979-1980, Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, (sans date), 1012 p. pour les ouvrages suivants :

Duchesne, Louis. L'évolution démographique du Québec 1970-1979, p. 160 à 181.

Secteur de planification, ministère de l'Éducation, Statistiques sur l'éducation, p. 374 à 400.

Perspectives démographiques pour les régions administratives et les grands périmètres urbains, 1981, 1981, 1986, Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, 2e trimestre de 1976, Tableau 21, p. 51.

BUREAU RÉGIONAL ABITIBI-TÉMISCAMINGUE. SOPPEC, Rouyn-Noranda, ministère de l'Éducation, 26 mai 1976, 22 p.

DIRECTION DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES ET DÉMOGRAPHIQUES. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement, Statistiques de l'enseignement 1980-1981, Québec, ministère de l'Éducation, 1982, 221 p.

DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS. Les secteurs défavorisés du Québec, Québec, ministère de l'Éducation, Avril 1979, 111 p.

DIRECTION DES SERVICES ÉDUCATIFS. Programme SOPPEC 1976-1980, Rapport d'évaluation, Québec, ministère de l'Éducation, Juin 1980, 23 p. (version partielle et préliminaire).

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. Lettre adressée aux commissions scolaires, ADM. 73-17, Québec, ministère de l'Éducation, 21 février 1973, 3 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RÉSEAUX. SOPPEC 1977/1978, Québec, ministère de l'Éducation, SO. D.T. 10, Juin 1977, 10p

----------,SOPPEC 1978/1979. Québec : ministère de l'Éducation, SO. D.T. 20, Juin 1978, 12 p.

----------,SOPPEC 1979/1980. Québec : ministère de l'Éducation, SO. D.T. 30, Juin 1979, 12 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RESSOURCES MATÉRIELLES ET FINANCIÈRES. Règles budgétaires pour l'année 1982-1983, Québec, ministère de l'Éducation, 2e trimestre de 1982, 105p.

----------,Les règles administratives 1976-1977. Québec, ministère de l'Éducation, document no 8, 19 mars 1976, 3 p.

DIRECTION RÉGIONALE D'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE. SOPPEC : La structure d'activités du programme, Noranda, ministère de l'Éducation, 15 juin 1977, 16 p.

DUFOUR, Desmond. Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, Québec, Service de la démographie scolaire, ministère de l'Éducation, D.S. 9-38, mai 1977, 219 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, Québec, ministère de l'Éducation, Bill 27 sanctionné le 10 juillet 1971, Bulletin officiel, le 17 décembre 1971, (non paginé).

Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, Québec, Projet de loi no 71, sanctionné le 21 décembre 1979, (non paginé).

L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, ministère de l'Éducation, 4e trimestre de 1978, 39 p.

L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec, ministère de l'Éducation, 1er trimestre de 1979, 163 p.

L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, ministère de l'Éducation, 1er trimestre de 1980, 133 p.

L'école, une école communautaire et responsable, Québec, ministère de l'Éducation, 2e trimestre de 1982, 99 p.

INRS-URBANISATION. Perspective de population pour les territoires des commissions scolaires, l'enseignement primaire et secondaire : statistiques démographiques, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques, 1977, p. 18 à 31.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Règlement numéro 1, Québec, Arrêté en conseil no 946, 21 mai 1965, 1 p.

Règlement numéro 7, Québec, arrêté en conseil no 1497, 27 avril 1971, 23 p.

MARTIN, Pierre. Télégramme adressé à monsieur Raymond Paradis, président de la commission scolaire Rouyn-Noranda, Québec, ministère de l'Éducation, le 14 juin 1984, 2 p.

SERVICE DE PROGRAMMATION. Prévisions triennales 1979-1980, Mémoire d'orientation, Québec, ministère de l'Éducation, 7 avril 1976, 19 p.

SERVICE GÉNÉRAL DES COMMUNICATIONS. Suites aux rapports COMMEL et POLY, Québec, ministère de l'Éducation, 13 janvier 1976, 31 p.

Ouvrages utilisés et non cités

BATHURST, Effie, G. et Jane Franseth. Modern ways in one and two teacher Schools, Washington, Office of Education (DHEW), 1960, 27 p.

BUCKLAND, Roscoe, V. Rural School Improvement Project, 1953-1957 Report, Berea, Berea College, 1958, 188 p.

CHADWICK, Evelyn H. Improved Education : Total Commitment of All Concerned People in the Communities of Greensboro, Hardwick, Orleans Southwest Supervisory Union, Juin 1975, 57 p.

CHANG, Theresa S. The Self-Concept of Children in Ethnic Groups : Black American and Korean American, The Elementary School Journal, 76, no 1, October 1975, p. 53 à 58.

CHARLES, Edgar Bishop. The Preparation of Teachers for Small Rural Schools, Arizona, Dissertation submitted to the University of Arizona, Graduate College, 1969, 148 p.

CONNELL, Jack and al. The Future of Education in the Rensselaerville Primary School, Greenville, Greenville Central School District, February 1977, 43 p.

CONNOR, Desmond, M. et Dennis W. Magill. L'instruction et le Développement rural, Ottawa, ministère des Forêts et du Développement rural, ARDA-projet no 3053, Avril 1967, 128 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Pour une entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire et pour une amélioration des règles budgétaires, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, mars 1983, 23 p.

Recommandation sur " l'école : une école communautaire et responsable ", Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Mars 1983, 33 p.

L'éducation interculturelle, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Avril 1983, 51 p.

Le classement des élèves à l'éducation préscolaire et du primaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Avril 1983, 28 p.

Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Avril 1983, 5 p.

Le sort des matières dites " secondaires " au primaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Juin 1983, 26 p.

Avis sur des projets de modification aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Septembre 1983, 6 p.

COVERT, Timon. Educational Achievements of One-Teacher and of Larger Rural Schools, Washington, Office of Education, Bulletin no 15, 1927, 28 p.

Rural School Consolidation. A decade of School Consolidation With Delacted Information from 105 Consolidated Schools, Washington, Office of Education, Pamphlet no 6, June 1930, 34 p.

DAY, Barbara and Gilbert H. Hunt. Multiage Classrooms : An Analysis of Verbal Communication, The Elementary School Journal, 75, No 7, April 1975, p. 458 à 464.

DEVIN-SHEEHAN, Linda et Vernon L. Young. Peer-Tutoring in One-Room Schools, Washington, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 30 - April 3, 1975a, 14 p.

Peer Tutoring in one Room Schools, (sans lieu), (sans éditeur), Juillet 1975b, 14 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION. Encadrement budgétaire pour l'année 1980-1981, Québec, ministère de l'Éducation, 10 juin 1980, 51 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RÉSEAUX. Rapport statistique (au 30 décembre 1977) Programme SOPPEC 1977-1979, Québec, ministère de l'Éducation, 1978, (non paginé).

DRIPKIN, Ruth Ed. Recollections of a one Room Schoolhouse, New-York, City of New-York, N.Y. City Coll., April 1972, 27 p.

DRUMMOND, Harold. Grouping : A Preliminary Statement, School Life, 45, June 1963, p. 9 et 10.

DUFOUR, Desmond. Recensement des travaux du Groupe démographie scolaire au 1 septembre 1976, Québec, ministère de l'Éducation, document Hors-Série no 11, 28-1209, Août 1976, 58 p.

DUNN, Rita and Kenneth Dunn. Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative Programs, Phi Delta Kappan, 56, December 1974, p. 275 à 278.

EDMONDS, E.L. The Small School is dead Long live the Small School, Ottawa, The Canadian School Boards Research and Development Trust, April 1978, 13 p.

ESPOSITO, Dominick. Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping : Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments, Review of Educational Research, 43, no 2, Spring 1973, p. 163 à 179.

FORTIN, Regent et Gisèle Maheux. En Abitibi-Témiscamingue, les parents et leur petite école, L'école coopérative, no 40, Octobre 1977, p. 18 à 23.

FRICK, Paul. Telluride Nongraded Elementary School, Denver, Colorado State Dept. of Education, Sponsoring Agency : Ford Foundation, 1963, 27 p.

GAUMNITZ, Walter, H. Status of Teachers and Principals Employed in the Rural Schools of the United States, Washington , Office of Education (DHWE), Bulletin no 3, 1932, 127 p.

Are the One-Teacher Schools Passing ? 18 Years of History, Washington, Office of Education (DHEW), Pamphlet no 92, 1940, 21 p.

The One-Teacher School - Its Midcentury Status, Washington, Office of Education (DHEW), Circular Number 318, 1950, 35 p.

GOODLAD, John, I. An Emphasis on Change, The Education Digest, 40, no 8, April 1975, p. 3 à 6.

GOODLAD, John I. The Child and his School Transition, The Education Digest, 38, No 8, April 1973, p.10 à 13.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Recueil des lois de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, Éditeur officiel, 1970, 605 p.

GRENIS, Michael. II Individualization, Grouping, Competition and Excellence, Phi Delta Kappan, 57, No 3, November 1975, p. 199 à 200.

LEONETTI, Robert and Douglas R. Muller. The Spanish-Surnamed Child : Self-Concept and School, The Elementary School Journal, 76, No 4, January 1976, p. 247 à 255.

MAHEUX, Jeanne. Les attentes des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples face au directeur d'école, Information, Vol. 21, No 4, Février 1982, p. 28 à 32.

McCLURKIN, W.D. Rural Education in the United States, New-Mexico, New-Mexico State University, September 1970, 54 p.

McCOY, Edwardine Cordell. A Field Study a Rural Ungraded Primary School With a Statistical Analysis of Reading Achievement and Personality Adjustment, Submitted in practical fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, East Texas State University, 1972, 194 p.

MEDWAY, Frederic T. and Charles A. Lowe. Causal Attribution for Performance By Cross-Age Tutors and Tutees, American Educational Research Journal, Vol. 17, no 3, Fall 1980, p. 377 à 387.

MORGAN, Thomas E. and J. Boyd Schebra. Managing Scarce Educational Resources, Educational Technology, January 1977, p. 47 à 54.

NEILL, Shirley. Self-Starting School, American Education, 11, October 75, p. 86 à 88.

PAPAY, James P. and al. Effects of trait and State Anxiety on the Performance of Elementary School Children in Traditional and Individualized Multiage Classromm, Journal of Educational Psychology, Vol. 67, No 6, 1975, p. 840 à 846.

ROBERT, Yvon R. Rural Improvement Project (RIP), Orono, Maine University, Orono Collection, March 1971, 11 p.

RODERICK, Stephen, A. and Ellen Shantz Weed. How Shall we Evaluate the open Classroom ?, The Elementary School Journal, November 1976, p. 125 à 130.

SHAW, Jane S. Cross-age Tutoring : How to make it work, The Education Digest, 38, No 7, March 1973, p. 41 à 44.

SMITH, Lee L. Teaching in a Nongraded School, West Nyack, Parker Publishing Company inc., 1970, 319 p.

SMITH, Lois. Continuous Progress Plan, Childhood Education, 37, March 1961, p. 320 à 323.

SWANSON, Austin D. and Edward T. Willett. Updating the Little Red Schoolhouse : Toward Developing a Pilot Model of Capital-Intensive Education to Promote Individualized Instruction and Stabilize Educational Casts, Educational Technology, January 1977, p. 27 à 32.

TRUBY, Max, E. Le Pera Carreer Activity Program, Parker, Yuma City Elementary School District 27, October 1974, 36 p.

WILLIAMS, Mary. Does Grouping Affect Motivation ? The Elementary School Journal, 73, No 3, Decmeber 1972, p. 130 à 137.

WILLIAMS, Russell. Staffing Plan for Upgrading of Rural Schools (SPURS), Salt Lake City, Western State Small Schools Project, Utah State Board of Education, 1975, 125 p.

WOLFSON, Bernice Jr. Multi-grade Classes, Elementary English, 38, December 1961, p. 589 à 592.

TREMLETT, Willard, L., et al. Small School Design in Practice. Central Ideas...focus on the Castkill Area Project, Onconta, Castkill Area Project in Small School Design, 1961, 50 p.

An analysis of the Small Schools Task Force Final Report, Eugene, Eugene School District, Division of Research, Development and Evaluation, March 1976, p. 2 à 8.

Colorado Western States Small Schools Project, Denver, Colorado State Dept. of Education, Alfred M. Potts, 2d, Annual Report July 1, 1962 - June 30, 1963 (sans date), 8 p.

One-Teacher Schools Today, Washington, National Education Association, Research Division, Juin 1960, 75 p.

One-Teacher Schools in the States of the Old Confederacy, Nashville, Southern Education Reporting Service, 5 october 1966, 4 p.

Professionnal Preparation of Teachers of Rural Schools, Washington, Office of Education (DHEW), Bulletin No 6, 1928, 77 p.

School Consolidation : Is Bigger Better ? Part I Options in Education, Program # 89, Washington, George Washington University, Inst. for Educational Leadership, 29 August 1977, 22 p.

SOPPEC : Un espoir de vie pour les petites écoles, La Revue Scolaire, Vol. XXVII, No 6, Février 1977, p. 7 à 10.

Teacher's Guide : Career Awareness, Grade 1-6, Greenwood, Leflore County School District, 1973, 95 p.

Texas Small Schools Project 1967, Austin, Texas Small Schools Association, March 1968, 21 p.

Texas Small School Project 1968, Austin, Texas Education Agency, February 1969, 28 p.

Texas Small Schools Project 1969, Austin, Texas Education Agency, March 1970, 30 p.

The extended Non-Graded Reading Program, New-York, Owego Apalachin Central School District, December 1973, 109 p.

Wyoming Rural Schools, Cheyenne, Wyoming State Dept. of Education, 1968, 26 p.

CONFÉRENCE DE CLOTURE

prononcée lors du Colloque sur les petites écoles

tenu à Tadoussac, les 14, 15 et 16 octobre 1987

LE MEQ ET LA PETITE ÉCOLE

Alberte B. Décarie

Directrice

Direction de la coordination des régions

Mesdames et messieurs,

Sachez d'abord qu'il me fait plaisir de remplacer monsieur Jean-Claude Rondeau, sous-ministre adjoint au secteur des réseaux qui, tel que vous l'avez appris, n'a pu être présent ce midi.

Remarquez que c'est une délégation qui me plaît particulièrement, puisque cela me permet de participer à une activité que je qualifierais d'historique, car c'est la première fois à ma connaissance que la petite école, tant du milieu anglophone que du milieu francophone, se manifeste sur la place publique et surtout suscite un tel intérêt.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, qu'il me soit permis de féliciter la Direction régionale de la Côte-Nord, pour avoir eu cette initiative et surtout, je voudrais remercier tous les intervenants directs et indirects (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs de services et directeurs généraux des commissions scolaires) qui ont eu à la fois le courage et l'humilité de présenter leurs expériences, leurs innovations, car ils s'exposaient à des critiques, des remises en question, des interrogations et même des jugements de valeur.

Je ne reprendrai pas ici l'exposé de la situation que vous a fait madame Maheux d'une façon aussi magistrale et qui contient tout le cheminement du dossier de la petite école avec ses grandeurs et ses misères à travers l'évolution du système d'éducation québécois et spécifiquement à partir de ce que l'on a appelé la réforme scolaire au Québec (1960 à aujourd'hui).

Il faut dire que la disparition des petites commissions scolaires et la régionalisation de l'enseignement au niveau secondaire, qui favorisaient les regroupements d'élèves en faveur de classes à degré unique, contribuaient par le fait même à la fermeture d'écoles. C'est alors que vers 1974-1975, l'on a vu s'articuler un peu partout au Québec la résistance des parents devant la fermeture de ce qui était bien souvent la dernière école de village et de quartier.

Les commissions scolaires elles-mêmes étaient de plus en plus sensibles à cette problématique et tentaient avec les moyens dont elles disposaient d'apporter des solutions.

Le ministère de l'Éducation, alerté par ces mouvements, ces prises de position du milieu, créait via les

directions régionales un programme d'intervention (SOPPEC), qui atteignait à la fois les milieux francophones et anglophones et affectait des ressources d'animation qui avaient pour mandat de soutenir et de favoriser les initiatives locales. Les études réalisées à ce moment permettaient déjà de cerner les difficultés organisationnelles de la petite école, tant sur le plan pédagogique que sur les plans administratif et financier.

Découlant de ce mouvement de parents et de la décision de certaines commissions scolaires de fermer des écoles, le ministère de l'Éducation anonçait, en mai 1977, une série de mesures qui favorisaient le maintien de la dernière école de village et de quartier à certaines conditions. C'est ce qu'on a appelé la politique du maintien et qui, si je ne m'abuse, sert encore de point d'appui aux intervenants des milieux qui veulent maintenir une école ouverte.

Ces conditions étaient :

- avoir obtenu le consentement de la majorité des parents concernés ;

- être assuré que l'école aura un minimum de 21 élèves, répartis en 4, 5 ou 6 divisions ;

- s'assurer que l'école bénéficie de deux enseignants et de l'encadrement pédagogique prévu ;

- préparer un plan détaillé de l'utilisation de l'immeuble compte tenu des besoins communautaires ;

- créer un organisme local responsable, doté d'un statut juridique et assumant la coordination ;

- contribuer à l'entretien des espaces occupés pour fins d'enseignement pour un montant égal au coût moyen...etc ;

- laisser à la charge de l'organisme local responsable de l'école les coûts additionnels.

De plus, l'application de cette politique laissait aux commissions scolaires certaines alternatives concernant, entre autres, la vente de l'immeuble ou la signature d'ententes avec les municipalités.

Si l'orientation donnée à ce moment via cette politique a permis de freiner la tendance à fermer les écoles, il n'en restait pas moins que les problèmes demeuraient tant sur le plan pédagogique que financier et les conditions signifiées n'étaient pas nécessairement réalisables dans tous les milieux, la politique laissant une très large place à l'interprétation même si le ministère de l'Éducation publiait, en décembre de la même année (1977) à l'intention des commissions scolaires,

un guide relatif à l'application de la politique de maintien de la dernière école de village et de quartier.

Il faut donc dire que, de 1976 à 1980, le programme SOPPEC et la politique de maintien de la dernière école de village et de quartier furent les deux gestes importants posés par le ministère de l'Éducation.

Au cours des années suivantes, quelques publications du ministère de l'Éducation permirent d'apporter un soutien pédagogique aux petites écoles et surtout aux classes multiprogrammes, soit :

l'élaboration d'un matériel de soutien à l'implantation des programmes d'études du primaire ; il s'agit d'un découpage des objectifs des programmes d'études du primaire pour les classes multiprogrammes. Ce découpage a été fait pour :

- les 1re et 2e années ;
- les 2e et 3e années ;
- les 4e et 5e années ;
- les 5e et 6e années.

Également, un document sur l'intégration des matières du primaire a aussi été élaboré dans le but de faciliter la réflexion et l'expérimentation concernant un mode de planification de l'enseignement considéré comme particulièrement adapté aux exigences pédagogiques des nouveaux programmes d'études.

Dans cette foulée, quelques expériences régionales ont eu aussi des succès assez spectaculaires et pour en nommer une, il y eut, en Abitibi-Témiscamingue, un jeu de 32 fiches sur l'intégration des matières élaborées dans le cadre du budget d'implantation coopérative et dont l'un des principaux artisans fut monsieur Raymond Julien, qui est présent au colloque. Il faut dire aussi que ce jeu de fiches est encore fort prisé aujourd'hui dans la plupart des régions du Québec.

Un guide a aussi été élaboré pour l'organisation d'une classe-atelier ; c'est un moyen d'adapter, de modifier, de changer l'organisation d'une classe pour une meilleure adaptation à l'enfant quant à l'organisation de l'enseignement et des activités d'apprentissage.

A ce moment, le soutien aux milieux anglophones était assuré par la Direction des services aux anglophones de Montréal, qui devint par la suite la Direction des services éducatifs aux anglophones, avec un responsable des services éducatifs aux anglophones dans chacune des régions du Québec.

D'autre part, la baisse des clientèles scolaires de même que les resserrements budgétaires, qui incitaient les commissions scolaires à s'interroger de plus en plus sur la

politique de maintien de la dernière école de village et de quartier, avaient amené en 1986 la Direction générale des régions et les onze directions régionales à former un comité qui avait, dans un premier temps, le mandat d'analyser la problématique reliée à la fermeture des écoles. Dès le début des travaux, le sous-ministre adjoint aux réseaux élargissait le mandat comme suit :

- proposer au ministre une politique révisée relativement au maintien de la dernière école de village et de quartier ;

- formuler une proposition aux comités sur la méthode d'allocation des ressources quant aux modifications qui pourraient être introduites pour tenir compte de la problématique rattachée aux petites écoles.

En février 1987, un rapport d'étape fut présenté au bureau du sous-ministre et qui faisait état qu'au 30 septembre 1986, le Québec comptait environ 500 écoles de 101 élèves et moins, mais que pour fins de l'analyse entreprise, il avait été décidé d'exclure de la recherche :

- les écoles des commissions scolaires du Nord (statuts particuliers) ;

- les écoles regroupant plus de 50 % des clientèles en EDAA et en préscolaire ;

- les écoles qui ne contenaient pas de divisions multiples.

Les données présentées qui avaient été recueillies par les directions régionales permettaient de dégager que dans les 302 écoles citées :

- 80 % avaient moins de 40 élèves par cycle ;

- 96 % étaient situées dans un village ;

- plus de 50 % étaient occupées à moins de la moitié de leur capacité ;

- environ 50 % étaient situées à 14,9 km et plus d'une autre école primaire de la même commission scolaire ;

- 41 % de ces écoles étaient situées dans les régions du Bas-St-Laurent/Gaspésie et de Québec ;

- que les principaux modèles d'organisation étaient les suivants :

(1 & 2) - (3 & 4) - (5 & 6) - 132 écoles - 43.7 %
(1, 2, 3) - (4, 5, 6) - 43 écoles - 14.2 %
(1) - (2) - (3 & 4) - 19 écoles - 6.3 %

Il faut cependant noter que le mode d'allocation de 1986-1987, par le biais de ce que l'on appelle le modèle-tâche (mode de calcul des professeurs par commission scolaire) génère un nombre plus grand de classes à divisions triples que celui reflété par l'organisation scolaire des écoles recensées. Cette différence s'explique par le fait que, d'une part, certaines régions ont palié à cette situation par le biais d'allocations spécifiques et d'autre part, que certaines commissions scolaires, par choix prioritaire, ont affecté des ressources supplémentaires aux écoles concernées.

Suite à cette première analyse, le groupe de travail voulant influencer le mode d'allocation 1987-1988 fit donc deux types de recommandations.

La première concernant l'aspect financier consistait en :

- l'ajout d'une portion de poste dans les cas où le modèle de tâche génère à l'école concernée une classe à division triple et plus afin de permettre à la commission scolaire d'offrir des services d'appui aux titulaires ;

- ajustement de ressources pour les orthopédagogues pour tenir compte de leur temps de déplacement ;

- prise en compte de superficie excédentaire de ces écoles selon un taux intermédiaire par rapport à ceux utilisés en 1986-1987 pour les fins de superficies de base et les superficies excédentaires.

La deuxième recommandation concernait la poursuite des travaux du comité en vue de réaliser le premier mandat qui était de proposer au ministre une politique révisée de maintien de la dernière école de village et de quartier à partir de certains préalables.

Par rapport à la première recommandation qui consistait en une proposition d'ajouts de ressources financières 1987-1988, je puis vous dire qu'elle a été concrétisée comme suit, tant pour les réseaux anglophones que francophones et sous deux aspects :

1. FINANCEMENT DES POSTES ENSEIGNANTS

1.1 Organisation scolaire

Le modèle d'allocation des postes enseignants favorise l'organisation scolaire des petites

commissions scolaires en utilisant des normes plus généreuses que celles des conventions, soit :

. ajout de 79,6 postes primaire 3,3 M$
. ajout de 120,5 postes secondaire 5,02 M$

1.2 Classes à divisions triples

Un ajout de 57 enseignants pour aider au fonctionnement des classes à triples divisions 2,38 M$

1.3 Autres corrections

Le comité chargé de la révision des allocations de base à partir des dossiers soumis par les commissions scolaires via les directions régionales a permis un ajout d'environ 30 postes pour les petites commissions scolaires. 1,25 M$

2. AUTRES DÉPENSES

Trois points ont été retenus :

2.1 Petites écoles au primaire

Le mode d'allocation pour les autres dépenses des commissions scolaires prend en compte la présence des petites écoles au niveau primaire ce qui a permis une allocation provinciale pour cette mesure de : 18,7 M$

2.2 Commissions scolaires de petites tailles

Le mode d'allocation considère un montant de 9,66 M$ pour les dépenses administratives des commissions scolaires de 3 500 élèves et moins et la portion imputable aux petites écoles est d'environ 25 %, soit : 2,42 M$

2.3 Éloignement et dispersion

Un montant de 23,7 M$ est consacré à cette mesure en 1987-1988. De ce montant, la partie imputable à la dispersion du territoire est de 20 % contre 80 % pour l'éloignement. De ce montant, 20 % sont consacrés à la petitesse des écoles, soit : 4,7 M$

Au total, en 1987-1988, le ministère de l'Éducation a donc introduit 37,8 M$ dans des mesures qui avaient comme objectif de favoriser les petites écoles.

Quant à la deuxième recommandation, je vous en reparlerai lors de ma conclusion.

Ce que je viens de vous exposer est finalement le bilan des principaux gestes posés par le ministère de l'Éducation au cours des dernières années et qui traduisent, à coup sûr, l'intérêt et la volonté du ministère de l'Éducation dans ce dossier de la petite école.

Mais vous vous demandez sans doute : oui, mais... qu'en est-il de l'avenir ?

Je vous répondrais volontiers : " le passé n'est-il pas garant de l'avenir ". En effet, les gestes des dernières années, y compris les ajouts de ressources 1987-1988 et la tenue de ce colloque coordonné par le biais de la Direction régionale du ministère de l'Éducation, témoignent sans contredit de la volonté du ministère de l'Éducation de tenir compte de la réalité québécoise dans ce domaine.

Et comme je vous le mentionnais, les travaux entrepris en vue de proposer une politique révisée de la politique du maintien de la dernière école de village et de quartier, tant pour les clientèles francophones qu'anglophones, se poursuivent en 1987-1988 et devront se préoccuper, entre autres, de :

- définir la petite école en tenant compte de sa viabilité pédagogique ;

- d'identifier de quelle façon l'organisation scolaire de la petite école pourrait être repensée en tenant compte des supports pédagogiques essentiels et possibles pour les classes multiprogrammes dans un contexte de rareté de ressources et d'associer à cette réflexion le milieu scolaire ;

- tenir compte des réflexions, des expériences et des innovations présentées aujourd'hui dans le cadre de ce colloque ;

- suggérer des orientations qui pourraient influencer l'élaboration des règles budgétaires pour les années subséquentes en prenant comme appui les deux points précédents :

  . de tenir compte de l'état de la recherche dans ce domaine ,

  . d'analyser les résultats scolaires des élèves fréquentant ces écoles.

En guise de conclusion, je me permettrai de faire des souhaits qui devraient engager chacun de nous et comme individu et comme membre de l'organisme dont nous faisons partie.

Tout d'abord, je crois que l'enthousiasme de chacun des participants, de même que la qualité tant des interventions que des participants, font de ce colloque un levier puissant pour propulser ce dossier aux premières loges et démontrer qu'il faut multiplier les échanges à ce sujet.

Par ailleurs, chacun de nous ayant reçu " l'état de grâce ", nous avons la responsabilité de rayonner, c'est-à-dire de faire circuler l'information dans nos milieux et sur les problèmes rencontrés et sur les expériences réussies et de prendre les moyens pour le faire.

En effet, il est important pour chacun des secteurs anglophones et francophones de se doter de réseaux de communication qui facilitent les échanges et ce, particulièrement pour les milieux anglophones qui sont très dispersés et dont les enseignants peuvent souffrir d'un isolement plus grand.

A cet égard, un outil important a été remis hier, soit la Synthèse des expériences vécues dans ce domaine, réalisée en collaboration et coordonnée par la Direction régionale de la Côte-Nord et qui, semble-t-il, serait remis à jour annuellement.

Je sais aussi que des parents et des commissaires sont présents au colloque et je profite de cette présence pour souligner qu'il est primordial d'intensifier le dialogue avec les parents et ce, dans un processus continu et non uniquement dans des situations de crise.

Il est également utile, je crois, de rappeler que la politique de 1977 faisait référence à une nécessaire concertation scolaire municipale et que cette préoccupation est toujours d'actualité. D'ailleurs, nous avons des exemples concrets de collaboration du monde municipal dans la gestion et l'utilisation des équipements, de même que dans le soutien aux écoles.

En terminant, je ne puis que souligner les efforts immenses déployés par l'ensemble des intervenants concernés et je puis vous assurer que ce dossier compte parmi ce que l'on appelle les dossiers-maîtres du ministère de l'Éducation pour l'année 1987-1988 et qui, de fait, sont les dossiers prioritaires traités au cours de l'année.

ÉVALUATION DU COLLOQUE

ÉVALUATION DU COLLOQUE

Les participants avaient été invités à compléter un formulaire d'évaluation globale du colloque.

Nous vous présentons la synthèse de cette évaluation.

DANS QUELLE MESURE AVEZ-VOUS APPRÉCIÉ LES ÉLÉMENTS DU COLLOQUE

1. LA CONFÉRENCE D'OUVERTURE

2 pas du tout 7 un peu 37 moyennement 23 beaucoup 28 tout à fait

2. LE CHOIX ET LE SUJET DES ATELIERS

0 pas du tout 1 un peu 15 moyennement 68 beaucoup 23 tout à fait

3. LE DÉROULEMENT DES ATELIERS

0 pas du tout 0 un peu 14 moyennement 75 beaucoup 20 tout à fait

4. L'IMPLICATION DES PARTICIPANTS

0 pas du tout 0 un peu 19 moyennement 64 beaucoup 25 tout à fait

5. L'ORGANISATION TECHNIQUE ET MATÉRIELLE

0 pas du tout 0 un peu 10 moyennement 58 beaucoup 43 tout à fait

6. L'ACCUEIL ET LES ACTIVITÉS SOCIALES

0 pas du tout 2 un peu 5 moyennement 47 beaucoup 54 tout à fait

7. L'HÉBERGEMENT

1 pas du tout 0 un peu 12 moyennement 27 beaucoup 56 tout à fait

DANS QUELLE MESURE AVEZ-VOUS APPRÉCIÉ LE COLLOQUE DANS SON ENSEMBLE

0 pas du tout 0 un peu 5 moyennement 61 beaucoup 38 tout à fait

SYNTHÈSE DES COMMENTAIRES

1. La conférence d'ouverture

   Des problèmes d'éclairage, une lecture rapide et une approche plutôt théorique ont défavorisé la conférence d'ouverture selon un nombre assez important de participants.

2. Le choix et le sujet des ateliers

   Quelques participants auraient souhaité plus d'ateliers sur la gestion et l'organisation des petites écoles, mais un plus grand nombre souligne positivement l'orientation des animateurs sur les approches pédagogiques et sur l'aspect pragmatique. Certains auraient voulu des sujets plus spécifiques aux petites écoles.

3. Le déroulement des ateliers

   La formule de l'exposé suivi d'échanges avec les participants a plu. On a signalé à quelques reprises le nombre restreint d'ateliers regrettant l'annulation de quelques-uns d'entre eux. On signale positivement le respect de l'horaire. Le dynamisme et la conviction des animateurs sont souvent mentionnés. Plusieurs sont demeurés sur leur appétit et auraient souhaité pouvoir participer à un plus grand nombre d'ateliers.

4. L'implication des participants

   Les échanges entre participants se sont avérés un point fort du colloque pour un très grand nombre de participants. Ces échanges d'ordre professionnel et humain ont été favorisés par l'orientation et l'organisation du colloque dans l'optique d'un échange d'expériences vécues.

5. L'organisation technique et matérielle

   Quelques participants ont signalé l'exiguïté et la température élevée de quelques salles. La présence et la disponibilité des organisateurs fut appréciées. De façon générale, on qualifie l'organisation de très bonne.

6. L'accueil et les activités sociales

   L'accueil des organisateurs et des participants entre eux fut chaleureux et apprécié.

7. L'hébergement

La très grande qualité des repas et de l'hébergement est reconnue unanimement. L'importance accordée aux repas a semblé exagérée à quelques-uns.

8. L'ensemble du colloque

Le colloque dans son ensemble a été jugé très satisfaisant ou tout à fait satisfaisant par la presque totalité des évaluations reçues : 99 sur 104. On a demandé très souvent que l'expérience soit renouvelée. Plusieurs participants disent repartir avec un sentiment de revalorisation de la petite école, avec plus d'estime pour leur travail et avec le goût d'innover. Pour plusieurs, ce fut un événement gratifiant.

LES SUIVIS

SUIVIS AU COLLOQUE

Au terme de ce premier colloque, une commande énorme était adressée aux organisateurs de l'événement : assurer un ou des suivis à ce colloque.

La Direction régionale du ministère de l'Éducation sur la Côte-Nord entend relever ce défi et y donner suite de la façon suivante :

1. **Synthèse des expériences pédagogiques vécues et de matériel didactique élaboré par les commissions scolaires du Québec**

   Lors du colloque, nous avons lancé un premier recueil d'expériences qui se vivent dans les écoles du Québec. Avec la collaboration de toutes les commissions scolaires du Québec, nous entendons mettre à jour annuellement ce recueil et ainsi offrir aux intervenants scolaires un outil de référence important pour connaître les expériences qui se vivent dans les petites écoles de la Province.

   Nous joignons ci-après l'invitation lancée le 28 mars 1988 afin de procéder à la première mise à jour de cet important document. Nous souhaitons que votre réponse sera favorable et qu'ainsi nous pourrons disposer d'un recueil le plus complet possible. Une copie de ce recueil sera expédiée gratuitement à toutes les commissions scolaires du Québec.

2. **Un deuxième colloque**

   Compte tenu du besoin de regrouper les forces qui oeuvrent dans les petites écoles et de l'importance de l'évolution de ce dossier et, considérant les demandes que nous avons reçues pour revivre un colloque de l'envergure de celui d'octobre 1987, nous estimons essentiel de renouveler l'expérience de Tadoussac.

   Nous avons déjà entrepris des démarches préliminaires à la tenue d'un deuxième colloque qui pourrait se dérouler à l'automne 1989 ou au printemps 1990.

   Aussitôt que nous aurons compléter nos analyses, nous pourrons vous communiquer notre décision.

   Nous invitons tous ceux et celles qui auraient des suggestions à faire quant à la réalisation d'un deuxième colloque de nous les faire connaître en adressant votre correspondance à :

   Colloque sur les petites écoles
   625, boulevard Laflèche, bureau 303
   BAIE-COMEAU (Québec) G5C 1C5

Sept-Iles, le 28 mars 1988

Objet : Mise à jour du " Répertoire d'expériences pédagogiques vécues et de matériel didactique élaboré par les commissions scolaires du Québec pour les classes multiprogrammes "

Madame,
Monsieur,

Vous vous souviendrez peut-être qu'à l'occasion du Colloque sur les petites écoles tenu à Tadoussac, en octobre 1987, les services éducatifs de la Direction régionale de la Côte-Nord procédaient au lancement d'un répertoire d'expériences pédagogiques et de matériel didactique à l'intention des éducatrices et des éducateurs oeuvrant dans des classes multiprogrammes.

Ce répertoire constitue la somme des expériences pratiques et du matériel pédagogique de soutien conçus par des éducatrices et des éducateurs de tout le Québec : peut-être même étiez-vous du nombre ?

Lors du colloque de Tadoussac, nous avions également annoncé notre intention de procéder à une mise à jour annuelle de ce document. Si vous-même ou des personnes de votre entourage avez expérimenté des approches ou des méthodes didactiques particulières, ou si vous avez conçu ou adapté du matériel destiné à faciliter l'enseignement en classe multiprogramme, nous vous invitons instamment à nous en faire part. Pour ce faire, nous vous saurions gré de bien vouloir remplir ou faire remplir la grille ci-jointe (chaque grille décrivant une expérience ou un matériel différent) et d'y annexer les documents que vous jugerez pertinents de nous envoyer.

Nous avons sollicité votre collaboration pour cette opération étant donné l'intérêt que vous avez manifesté pour ce document. Nous sommes au fait des besoins des éducatrices et des éducateurs oeuvrant dans les classes multiprogrammes et c'est pour cette raison que nous désirons leur procurer le minimum de support qu'ils sont en droit de recevoir. Nous vous invitons à " passer le mot " autour de vous, dans votre milieu.

...2

Afin de faire en sorte que le répertoire 1988-1989 soit disponible dès septembre prochain, il serait indispensable que les grilles dûment complétées nous soient retournées au plus tard le 15 mai 1988, à l'attention de :

Monsieur Roger Francoeur
Directeur régional adjoint aux
services éducatifs
Ministère de l'Éducation
106, rue Napoléon, bureau 201
SEPT-ILES (Québec)
G4R 3L7

Vous remerciant pour votre précieuse collaboration, je vous prie d'accepter mes salutations les plus distinguées.

Le directeur régional adjoint
aux services éducatifs

Roger Francoeur

p.j.

1. IDENTIFICATION

TITRE : _____

SOURCE :

- Commission scolaire : _____
- École(s) : _____
  _____
- Personne(s) responsable(s) : _____
  _____
  _____
- Téléphone(s) : _____
  _____
- Cycles concernés, classes regroupées : _____
  _____

2. OBJECTIFS :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. OBJET DE L'EXPÉRIENCE OU DU MATÉRIEL PRODUIT

- Approche pédagogique ( )
- Organisation de la classe ( )
- Organisation des contenus de programmes ( )
  - Programme(s) concerné(s)

    _____
    _____

- Planification de l'enseignement ( )
- Planification de l'évaluation ( )

4. DESCRIPTION

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

1. INFORMATION

TITLE : _____

- School Board : _____
- Contact Person : _____
- Telephone : _____
- Cycle/Levels Involved : _____

2. OBJECTIVES (of the material)

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. FOCUS OF THE ACTIVITY, PROJECT OR MATERIAL

- Teaching Approach ( )
- Classroom Organization ( )
- Content Organization ( )
  - Program(s) involved

_____
_____

- Planning for Teaching/Learning ( )
- Planning for Evaluation ( )

4. DESCRIPTION

_____
_____
_____
_____
_____
_____

We would like to send out the repertory 1988-1989 this coming September ; for this, we should need all the information sent in by May 15, 1988 to :

Monsieur Roger Francoeur
Directeur régional adjoint aux
services éducatifs
Ministère de l'Éducation
106, rue Napoléon, bureau 201
SEPT-ILES (Québec)
G4R 3L7

Thank you very much for your collaboration. We will all benefit from this experience as a team.

Yours truly,

Le directeur régional adjoint
aux services éducatifs

Roger Francoeur

Enclosure

Sept-Iles, April 5, 1988

Subject : Updating of the " Répertoire d'expériences pédagogiques vécues et de matériel didactique élaboré par les commissions scolaires du Québec pour les classes multiprogrammes

Madam :
Sir :

You might remember that during the " Colloque sur les petites écoles " held in Tadoussac, October 1987, the Educational Services of the Direction régionale launched a " catalogue " of pedagogical experiences and teaching material designed for multi-level classroom teachers.

Maybe you were part of those who submitted projects and back up material to be shared with other educators throughout the province thus creating the " catalogue ".

During the Colloque, we announced our intention of preparing an annual updating of this document. Your collaboration would be quite appreciated if you, or your colleagues, have experienced or developed new approaches, techniques or methods that facilitate teaching in multi-level classes ; could you send us a write up about it and/or a copy of the material so we might share it with others. To help you in the process, we are including a guiding sheet that you can fill in and add to it the pertinent documents.

If we are asking for your collaboration, it is because of the high interest you have shown for this document. We are trying to give a maximum support to all educators in the multi-level classes and we need your expertise in order to do this. Please pass the word around.

...2

THE FOLLOW-UPS

After this first symposium, the Organization Committee was asked to come up to the expectations of the participants and assure one or several follow-ups to this symposium.

La Direction régionale du ministère de l'Éducation sur la Côte-Nord intends to meet this challenge and take action in the following manners :

1. **Synthèse d'expériences pédagogiques vécues et de matériel didactique élaboré par les commissions scolaires du Québec pour les classes multiprogrammes**

   During this symposium, we launched a first document of experiences taking place in the schools of Quebec. With the collaboration of all the school boards of the province, we intend to update it annually and to offer to the educational intervening parties an important reference manual on experiences taking place in the small schools of the province.

   In the next page, you will find the invitation sent on March 28, 1988 in order to proceed to the first updating of this important document. We hope you will answer this invitation. A free copy of the document will be sent to all school boards of Quebec.

2. **A Second Symposium**

   Taking into account the requests received to have a second symposium, we think it is essential to repeat the experience of Tadoussac.

   We already took some actions to have a second symposium which could take place in Fall 1989 or Spring 1990.

   As soon as our analyses will be completed, we will inform you of our decision.

   We invite everyone of you who would have some suggestions as for the realizations of a second symposium to write to us at :

   Colloque sur les petites écoles
   625, boulevard Laflèche, bureau 303
   BAIE-COMEAU (Québec)
   G5C 1C5

THE FOLLOW-UPS

COMMENTS

Symposium as a whole

Good points :

- Excellent way to sensitize principals and school board directions.
- Wonderful to see the multi-level class seen in such a positive way.
- Fine organization and appreciated welcome to anglophones.
- Welcomed workshops in French and in English.
- Beautiful location.
- Great opportunity for exchange of ideas.
- Excellent conferences.
- PLEASE REPEAT SOON.

Not so good points :

- Reservation outside Hotel Tadoussac.
- Registration deadlines during the Summer.
- Lack of clarity on expenses expected.

THE EVALUATION OF THE SYMPOSIUM

The participants were asked to complete an evaluation form for the sympoisum. We present you the syntheses of this evaluation.

TO WHAT EXTENT WERE YOU SATISFIED WITH EACH OF THE FOLLOWING ASPECTS OF THE SYMPOSIUM ?

1. OPENING SESSION

5	Not Satisfied	0	Fairly Satisfied	8	Satisfied	8	Very Satisfied	1	Totally Satisfied

2. CHOICE OF WORKSHOP TOPICS

0	Not Satisfied	5	Fairly Satisfied	7	Satisfied	13	Very Satisfied	4	Totally Satisfied

3. ORGANIZATION AND PRESENTATION OF WORKSHOP CONTENT

0	Not Satisfied	3	Fairly Satisfied	6	Satisfied	15	Very Satisfied	5	Totally Satisfied

4. INVOLVEMENT OF PARTICIPANTS

0	Not Satisfied	6	Fairly Satisfied	14	Satisfied	7	Very Satisfied	2	Totally Satisfied

5. TECHNICAL SUPPORT AND RESOURCE MATERIALS

1	Not Satisfied	4	Fairly Satisfied	7	Satisfied	8	Very Satisfied	8	Totally Satisfied

6. SOCIAL ACTIVITIES

0	Not Satisfied	1	Fairly Satisfied	1	Satisfied	11	Very Satisfied	12	Totally Satisfied

7. HOTEL ACCOMMODATION

1	Not Satisfied	1	Fairly Satisfied	3	Satisfied	11	Very Satisfied	10	Totally Satisfied

TO WHAT EXTENT WERE YOU SATISFIED WITH THE SYMPOSIUM AS A WHOLE ?

0	Not Satisfied	3	Fairly Satisfied	6	Satisfied	15	Very Satisfied	5	Totally Satisfied

EVALUATION OF THE SYMPOSIUM

Yesterday, we were presented with an important tool for this purpose - the document presenting various experiences in this domain. It was compiled and published by the Direction régionale de la Côte-Nord and, apparently, will be updated annually.

I know that there are parents and school commissioners attending this symposium so I would like to take this opportunity to stress that it is essential to have more discussion with the parents throughout the year and not just in times of crisis.

I believe it would also be useful to remind you that the 1977 policy referred to the cooperation that is needed between the schools and the municipalities and that this is an ongoing concern. We do have concrete examples of municipalities that have cooperated with the schools regarding the management and use of equipment and also provided support for the schools.

I would like to end this talk by acknowledging the great efforts made by all those concerned. I can assure you that the issue of small schools appears on what the MEQ refers to as its " dossiers-maîtres ", or master agenda, and will therefore be given priority in the course of the coming year.

the Direction régionale of the MEQ, are irrefutable evidence of the Department's wish to respect the realities of the Québec situation in this regard.

As I have already mentioned, the work to revise the policy on maintaining the last school in a village or neighbourhood, for both the French and English sectors, will continue in 1987-1988, with among others, the following objectives :

- to define the small school in terms of its pedagogical viability ;

- to determine how the organization of the small school could be redefined to take into account essential and possible pedagogical support for multi-level classes in a context of limited resources, and to include the school system in this reflection ;

- to consider the ideas, experiences and innovations presented today at this symposium ;

- to suggest guidelines which could influence the drawing up of budget rules for subsequent years based on the following two points :

  . taking into account current research in this field ;
  . analyzing the marks obtained by students attending these schools.

In conclusion, I would like to make some wishes for future action on the part of each one of us as an individual and as a member of the organization to which we belong.

First, I believe that the enthusiasm of all the participants, as well as the quality of the talks and the participants, make this symposium a powerful means of focusing attention on the situation of small schools and showing that more discussion is needed on this subject.

In addition, all of us who have been inspired by this symposium have the responsibility of sharing the experience with those around us. I mean that we should pass on the information on the problems encountered as well as the successful experiences and then take the necessary steps to do it.

It is important for both the English and French sectors to set up communication networks to facilitate exchanges. This is especially important for English schools, which are very scattered and whose teachers might suffer from a greater sense of isolation.

basic allocations based on the files submitted by the school boards through the regional offices has allowed the addition of approximately 30 positions for the small school boards. 1,25 M$

2. OTHER EXPENSES

Three points were accepted :

2.1 Small Elementary Schools

The method of allocation for other expenses incurred by the school boards takes into account the presence of small elementary schools, which allows a provincial allocation for this measure of 18,7 M$

2.2 Small School Boards

The method of allocation allows 9,66 M$ for the administrative expenses of school boards with 3500 students or les, and the portion attributable to small schools is approximately 25 %, or 2,42 M$

2.3 Outlying and Scattered Regions

In 1987-1988, 23,7 M$ has been allocated for this measure. Of this amount, 20 % has been set aside for scattered regions and 80 % for outlying regions. Of this amount, 20 % has been allocated for the small size of schools. 4,7 M$

Thus, in 1987-1988, the MEQ has allocated a total of 37,8 M$ in new resources for measures designed to favour small schools.

As for the second recommendation, I will come back to it in my conclusion.

What I have just presented is in effect a summary of the major measures taken by the MEQ over the past few years, which are a definite reflection of the MEQ's interest and intentions regarding small schools.

You are no doubt thinking, " Yes, but what about the future ? "

I am happy to reply, " Doesn't the past provide a guarantee for the future ? " The different measures taken over the past few years, including the allocation of additional resources for 1987-1988 and this symposium coordinated through

Following this first analysis, the committee, wishing to influence the 1987-1988 method of allocation, made two types of recommendations.

The first concerned the financial aspect and consisted in :

- adding a part of a teaching position in cases where the workload model generates a class consisting of three or more levels for the school in question so the school board can provide the incumbents with support services ;

- adjusting resources allocated to remedial teachers to take travelling time into account ;

- taking account of the excess area in these schools based on an intermediary rate compared to those used in 1986-1987 to calculate the basic areas and the excess areas.

The second recommendation involved the continuation of the committee's work under its first mandate, which was to submit to the Minister a revised policy on maintaining the last school in a village or neighbourhood under certain conditions.

As regards the first recommendation suggesting that additional financial resources be allocated for 1987-1988, I can tell you that it resulted in the following measures, which are of two types and apply to both the English and French sectors :

1. FINANCING OF TEACHING POSITIONS

1.1 School Organization

The method of allocation for teaching positions favours the organization of small school boards by using more generous standards than those in the agreements :

. 79,6 additional elementary positions	3,3 M$
. 120,5 additional secondary positions	5,02 M$

1.2 Three-Level Classes

The addition of 57 teachers to help run three-level classes	2,38 M$

1.3 Other Adjustments

The committee responsible for the revision of

- to prepare a proposal for the committees on the method of allocating resources regarding modifications which could be made to take into account the matter of small schools.

In February 1987, a progress report presented to the office of the Deputy Minister stated that on September 30, 1986, there were approximately 500 schools with 101 students or less in Québec. However, for analysis purposes it had been decided to exclude from the study :

- schools of the Northern school boards (special status) ;

- schools where more than 50 % of the enrollment consists of preschool students or students with learning and adjustment difficulties ;

- schools which did not contain multiple levels.

The data presented had been gathered by the regional offices and revealed that in the 302 schools studied :

- 80 % had fewer than 40 students per cycle ;

- 96 % were located in a village ;

- more than 50 % had enrollments of less than half capacity ;

- approximately 50 % were located 14,9 km or more from another elementary school of the same school board ;

- 41 % were located in the Bas-Saint-Laurent/Gaspésie and Québec City regions ;

- the main organizational models were :

(1 & 2) - (3 & 4) - (5 & 6)	- 132 schools	- 43,7 %
(1, 2, 3) (4, 5, 6)	- 43 schools	- 14,2 %
(1) - (2) - (3 & 4)	- 19 schools	- 6,3 %

It should be noted, however, that the 1986-1987 method of allocation, using what is called the workload model (a method of calculating the number of teachers per school board), generates a greater number of three-level classes than the number reflected in the organization method used in the schools surveyed. This difference can be explained by the fact that, on the one hand, some regions have dealt with the situation through specific allocations and, on the other hand, some school boards have made it a priority to allocate additional resources to the schools in question.

especially for those with multi-level classes, consisting in :

the development of support materials for the implementation of the elementary school programs. The program objectives were grouped for multi-level classes as follows :

- grades 1 and 2,
- grades 2 and 3,
- grades 4 and 5,
- grades 5 and 6.

A document was also prepared on subject integration in elementary schools to facilitate reflection and experimentation regarding organizational models considered particularly well adapted to the instructional requirements of the new programs.

Following this, several experiences in the regions were resoundingly successful. Just to name one, in Abitibi-Témiscamingue a set of 32 descriptive files on subject integration was developed within the framework of the cooperative implementation budget. One of the persons who played a major role in creating these files was Mr. Raymond Julien, who is here at the symposium. It should be mentioned that this set of files is still greatly appreciated today in most of the regions of Québec.

A guide for the organization of classroom learning centres was also prepared. It explains how to adapt and modify classroom organization so that the teaching and learning activities will be better suited to the child.

At that time, support for the English sector was provided by the Direction des services aux anglophones de Montréal. This later became the Direction des services éducatifs aux anglophones, and a coordinator for English services was appointed in each of the regions of Québec.

Moreover, declining school enrollments and budget restraints, which caused the school boards to increasingly question the wisdom of the policy of maintaining the last school in a village or neighbourhood, had led the Direction générale des régions and the 11 regional offices to form a committee in 1986 with the mandate of studying the situation regarding school closings. Not long after the Committee had begun to work on this task, the Assistant Deputy Minister responsible for the School Systems broadened its mandate as follows :

- to submit to the Minister a revised policy on maintaining the last school in a village or neighbourhood ;

regarding small schools on the pedagogical, administrative and financial levels.

Then, in May 1977, in response to these parent movements and the decision of certain boards to close schools, the MEQ announced a number of measures to encourage maintaining the last school in a village or neighbourhood, under certain conditions. If I am not mistaken, this policy is still used as a basis for action by those who want to keep a school open.

The conditions set were that :

- the majority of the parents involved had to give their consent ;
- the school had to have a minimum of 21 students, divided among 4, 5 or 6 levels ;
- the school had to have two teachers and the required instructional supervision ;
- a detailed plan had to be prepared for the use of the building, taking into account community needs ;
- a legally constituted body had to be created to be in charge of the school and its coordination ;
- an amount equal to the average cost of upkeep had to be contributed for the space used for teaching purposes, etc. ;
- additional costs had to be assumed by the local body in charge of the school.

This policy also gave the school boards certain alternatives concerning such things as the sale of the building, the signing of agreements with the municipalities and so forth.

The policy did slow the trend toward closing schools, but the pedagogical and financial problems remained and it was not necessarily possible to fulfil the stipulated conditions in all cases. There was a great deal of room for interpretation, although in December of that year (1977), the MEQ had published a guide for the school boards regarding the implementation of the policy of maintaining the last school in a village or neighbourhood.

So, from 1976 until 1980, the SOPPEC program and the policy of maintaining the last school in a village or neighbourhood were the two major steps taken by the MEQ.

In the ensuing years, the MEQ published different documents to provide pedagogical support for small schools,

Ladies and Gentlemen,

First, I would like to say how pleased I am to have been asked to replace Mr. Jean-Claude Rondeau, the Assistant Deputy Minister responsible for the School Systems who, as you have heard, is unable to be with us at lunch today.

I am especially pleased since this gives me the opportunity of participating in an event which I would consider historic since, as far as I know, this is the first time that small schools, in either the English or French sector, have been the subject of public discussion and have raised so much interest.

Before I begin my talk, I would like to congratulate the Direction régionale de la Côte-Nord for having organized this symposium, and I would especially like to thank all those who have participated either directly or indirectly (teachers, educational consultants, directors of educational services and directors general of the different school boards). They showed both courage and humility in presenting their experiences and innovations, thus exposing themselves to criticism, doubts, questions and even value judgements.

I will not describe the situation of the small school since Madame Maheux has already given you such an authoritative account of it, with all its ups and downs as the Québec education system evolved, especially during the period of educational reform in Québec (from 1960 to the present).

It cannot be denied that the disappearance of small school boards and the regionalization of secondary schools, which grouped students together to permit single-grade classes, also contributed to the closing of schools. Around 1974-1975 there was growing resistance throughout Québec as parents objected to the closing of what in many cases was the last school in the village or neighbourhood.

The school boards themselves were becoming increasingly aware of the issue and tried, with the means available to them, to find solutions.

Alerted by the resistance on the part of the parents and the stands taken within the school system, the MEQ set up the SOPPEC program through its regional offices. This program allocated resource persons to suppport and promote local initiatives in both the French and English sectors. Studies conducted at that time defined the organizational difficulties

CLOSING ADDRESS

delivered at the Symposium on Small Schools

held in Tadoussac, on October 14, 15 and 16, 1987

THE MEQ AND THE SMALL SCHOOL

Alberte B. Décarie

Director

Direction de la coordination des régions

initiated depends on it. Isn't there good reason to consider a new way of managing human resources to make full and proper use of their professional skills, even if certain administrative and union rules have to be relaxed ?

It has been a pleasure for me to open this symposium and hope it will be beneficial for small schools.

CONCLUSION

There are many small schools in Québec and there is every reason to believe that their numbers will swell whether it be for geographical, cultural or social reasons. Research results on small schools and multi-age groupings affirm the pedagogical viability of this method of organization. The small school and multi-age groupings can be considered as a legitimate choice for organizing public schools in Québec. Isn't this what parents defend when they oppose the closing of their village or neighbourhood school ? Isnt' it time that this renaissance of the small school be affirmed by the entire school system ?

We have examined at great length the difficulties of teaching multi-age classes. Educators have to face such problems daily. Québec has the necessary local expertise to solve these difficulties. First there is the expertise of school teachers, principals and coordinators, as well as educational consultants who have been working for several years in small rural schools and have developed teaching practices adapted to their situation. There is also the expertise of all those Québec innovators who have been working in these so-called alternative schools at the elementary and secondary levels.

Even though this symposium is a step in that direction, isn't there good reason to encourage further sharing of such locally developed expertise ? There surely is a need to integrate everyone's experience so as to establish a frame of reference for local action since, as we have seen, a measure will only succeed insofar as the project promoters, local school staff and the community participate in determining the problem and come to an agreement on the objectives of the situation.

We have also seen that the success of a measure does not depend on the size or extent of the human, material or financial resources but such resources do have to be provided. Although a system supported by public funds must be managed according to certain standards, shouldn't there be a minimum level of resources to which a school is entitled, regardless of its size, to ensure tolerable teaching conditions ?

Finally, we have seen that a measure initiated by local agents does not guarantee success. Outside assistance is required but local agents must be involved from the outset and their expertise developed. Continuation of the changes

Three conditions appear necessary for a measure to be successful : joint action planning, implementation assistance and development of local expertise. Planning makes it possible for everyone to define his or her role and contribution. Assistance takes two forms : human, material or financial resources to be provided at the outset and moral support for local authorities. Development of local expertise ensures continuity and therefore durability of the changes initiated. Without this, a measure will only meet with failure. When there are no longer external resources, life will resume its normal course.

Other studies have examined different aspects of multi-age groupings such as teaching approaches, student motivation, the relevance of considering learning styles as a basic criterion in designing adapted programs, oral communication, teaching evaluation, use of school and community resources and peer learning. All these studies helped to dispel the myth surrounding multi-age grouping by identifying it as a preferred learning environment for the elementary student.

Specifically with respect to multi-level or multi-age classes in small rural schools, it is important to note a study involving 1225 students, aged 5 to 12 years, the purpose of which was to measure the effects of multi-age grouping on the concept of self, attitudes towards school and academic achievements over the school year. A comparison was made between students in single-grade groupings and those in multi-level or multi-age groupings. The distinctive feature of this comparative study was that programs were not adapted for the study. This study concluded that multi-age grouping was superior as regards affective development and that it permitted a comparable acquisition of cognitive skills.

The author lists other advantages of multi-age groupings, such as the opportunity for the child to learn through contact with his peers (older students tutoring younger ones), elimination of linear teaching according to age, formation of a micro-society more in line with social reality and the maintenance of a more rewarding intellectual environment for younger student.

According to the research done, the small school is viable even when multi-age groupings are included. Its educational value, both on the academic and affective levels, justifies maintaining it. In the United States, many measures have been taken in small schools in an attempt to change pedagogical practices. In rural areas, these measures primarily dealt with improving the professional skills of educators, in particular teachers, and using radio and television as teaching tools. In urban areas, the measures primarily concerned adapting official school programs to the multi-level or multi-age class situation.

An assessment of some of these measures was made in an American study (Nachtigal, 1982). What is interesting about this work is the author's conclusion : the success of a measure does not depend on the amount of human, financial or material resources put into it. Measures taken by local agents do not necessarily guarantee success. Measures are successful depending on whether project promoters, local school staff and the local community participate in defining the problem to be solved and are in agreement on the objectives of the situation. Participation and agreement are thus essential. They require a greater investment in economically disadvantaged and culturally different communities.

rural areas were less successful in higher learning situations. However, the data were insufficient to establish whether their academic performance was due to the size of the school and their origin or whether their traditional variables I have just mentioned played a more decisive role. When these traditional variables were explored independently of rural or urban origin, they revealed significant differences. In other words, a factor such as sex influences academic performance and success at a higher level, while statistics have not proven that the size of the school where a student did his elementary studies is influential. One of the objectives of elementary school is to develop a well-rounded student. Student development is not only a matter of academic performance. Researchers were unanimously in favour of the small school with respect to the students' personal development. Students attending small schools have shown a greater willingness to accept individual and group challenges, greater responsibility in decision- making, a sense of responsibility, citizenship and self- discipline.

These studies do not recommend an optimum number of students per elementary school. With respect to the overall development of the student, these studies indicate that the smaller the school, the better it fosters self-actualization.

Thus, the concept of school size is necessary for administrative and economic considerations and not for academic and personal development considerations. A school is considered small when it has less than 300 students. The small size of a school is advantageous for the academic performance and personal development of the student.

Students Groupings

The enormous amount of work done on student groupings in multi-level or multi-age classes does not necessarily take school size or the particular grouping of levels into account. This subject is a favourite field of pedagogical innovation. Out of 16 studies carried out between 1968 and 1971 comparing the two methods of grouping students, that is single-age and multi-age, 15 concluded that the multi-age grouping was superior.

The authors of these studies consider multi-age grouping to be a legitimate alternative to the traditional model of chronological or single-age groupings in terms of cognitive learning, and a superior alternative model in terms of affective learning. A particular factor in the research analysed by these authors should be noted. These studies brought together multi-age groups which used programs and teaching methods which had already been adapted to the multi-age grouping situation.

SOME RESEARCH RESULTS

Much has been written on the small school, particularly in the United States. Most of the work documented deals with keeping the small school open. Few studies discuss the consequences of school closings. However, the ones that do explore this aspect predict that there will be an irreversible social breakdown in the communities. It is important to note that not only rural communities are affected. In the American literature consulted, the concept of the small school applies also to small private schools located in urban regions, set up by individuals or communities for ideological, denominational or segregationist reasons. The studies examined have two main themes : school size and student groupings.

School Size

School size has been the subject of many works dealing with opinion polls, economic analyses, academic performance analyses, and individual development analyses.

The opinion polls and economic analyses attempt to establish whether there is an optimum size for a school. The school was looked at from the viewpoint of administrative effectiveness and economic profitability. A compilation of 17 studies conducted between 1934 and 1974 revealed that the optimum size for an elementary school was between 200 and 500 students. Operating costs, the possibility of hiring administrative and support staff, as well as the availability of an adequate budget for school materials were among the reasons most often cited by respondents.

The trend noted in this first group of studies is confirmed by other studies which have analysed the question from an economic viewpoint. These studies paid particular attention to the operating costs of schools. Of the 20 studies, 18 determined that 300 students constituted the optimum size for a school. A school with 300 students represented the best cost per student.

In the analysis of academic performance, the study of school size moves away from purely economic considerations. This aspect has been quite thoroughly explored. Several studies carried out involved small schools in rural areas and also looked at the traditional variables of age, sex, racial composition and social origin. They showed that students from

their population, which had an immediate effect on the size of student enrollment. In 1971, the pasing of Bill 27 also caused the closing of many rural schools when it reorganized school municipalities into school boards. Urban areas have only recently started to feel the effects of the decrease in the birth rate and the population exodus. Recent closing decisions have involved neighbourhood schools. Last month a newspaper editorial stressed that Montréalers' first concern regarding school matters was to save the neighbourhood school. (P. Vennat, La Presse, September 1987)

When the debate over maintaining or closing small schools was as its hottest in the mid 1970s, the quality of education provided, especially in schools with multi-level or multi-age classes, was the strongest argument put forward in favour of closing a particular school. Now that Québec schools are being criticized for apparent weaknesses in their teaching of French, mathematics and science, there is a definite danger of this debate being reopened. I would like to close by briefly giving an account of some research results.

precarious position of the school's professional team which is liable to be bumped or simply placed on surplus. It is very difficult to see how a school can put down roots in a community and assume reponsibility for the educational project when those involved do not know if the school will still be there next Fall or if they temselves will be a part of it.

The second problem concerns :

School transportation - too costly in human, social and educational terms

In an area as vast as Québec, no one can reasonably expect to find all public services, including educational services, on his doorstep, and most people even seem willing to make the concessions required for the common good. But the fact is that if an alternative existed, many parents and even children would rebel against the long hours spent each day in interminable and noisy trips, the purpose of which are often of little educational value. The school's tenuous roots in its community, its instability and its very slight margin of autonomy and responsibility mean that pre-adolescents must, for administrative reasons that are often unclear, travel far outside their communities to swell already densely-packed ranks of students, a circumstance that will make it difficult to create enriching learning communities. (End of excerpt)

In another problem raised concerning the often inordinate size of schools and the problem of humanizing them, the White Paper mentioned that " we must however be wary of generalizations for the truth is that 1725 Québec schools have fewer than 225 students and only 231 schools have more than 1000 students ". This document included school closings and student transportation in the problems to be solved to promote the development of Québec schools.

Thus, the pedagogical changes announced at the beginning of the 1980s strengthened the Department's position which had marked a turning point in the perception of the small school problem in 1975-1976. The Department felt that school boards were entirely responsible for organizing a school and that in doing so they had to respect cost constraints and learning objectives. In addition, the school board had to consult the parents' committee and the school committee for any decision regarding the maintaining or closing of a school.

The decision to close a school is a final one. Rural areas were faced with this prospect very early in the 1970s because of the decrease in the birth rate and the exodus of

policy statement, a school board could adapt this breakdown to the local conditions as long as the minimum time was respected and it did not lead to the disappearance of a compulsory subject.

The policy statement and plan of action on Québec schools considered the educational project as a mean of developing Québec schools. Particular emphasis was placed on the contribution that local communities must make in establishing the general plan of action to ensure that the school represented the aspirations of its community.

Adapting schools to their Milieux - Policy Statement for Schools in Economically Disadvantaged Areas held that poverty was a multi-dimensional phenomenon, consisting of economic, social and cultural problems.

This policy statement was aimed at economically disadvantaged areas regardless of their geographical location, whether urban or rural. The measures it proposed only indirectly affected the small school. Schools in such areas and small schools may sometimes be confused.

Finally, the White Paper entitled The Québec School - A Responsible Force in the Community was made public in the fall of 1982. It was the result of the educational reform started in 1960.

In the chapter on problems to be solved and expectations to be fulfilled, the concerns of the small school were also dealt with. Among the eleven problems raised, two specifically referred to the small school. I would like to read them because I feel they reflect the reality facing us today. These excerpts are taken from pages 21 and 22.

The first problem concerns :

> The fragility and instability that affect the very life of the school
>
> In some regions of Québec, the record of school closings and regroupings as well as moves from one school to another is all too well known. Some of the decisions made about the last school in a village or neighbourhood have undoubtedly helped to limit the effects of declining school populations, a turn of events over which we obviously have little control. But too many parents and educators are still left wondering from one year to the next - and without any real possibility of having their point of view heard - if the neighbourhood school is or is not going to close its doors. The instability is educational as well as geographical, for, even more common, is the

PEDAGOGICAL CHANGES AND THEIR IMPACT ON SMALL SCHOOLS

At the beginning of the 1980s, Québec schools were experiencing a pedagogical renewal. Five official documents defined this renewal, namely a policy statement and plan of action concerning children with difficulties, Québec schools and economically disadvantaged areas, as well as the act amending the new Education Act and a White Paper on The Québec School - A Responsible Force in the Community.

The Schools of Québec - Policy Statement and Plan of Action - Children with Difficulties in Learning and Adaptation advocated abolishing special classes for students with learning difficulties and was in favour of integrating such students into regular public school. No mention was made of special circumstances brought about by interesting these children into small schools, notably in multi-level or multi-age classes.

The schools of Québec - Policy Statement and Plan of Action explicitly referred to the small school when it listed the factors which account for diversity in the schools :

> rural or urban context, rich or underprivileged community, schools with a small population and those which serve over a thousand students.

In the chapter on parental participation, a school board was invited to consult members of the school committee and the parents' committee on the policy for maintaining or closing a school. Sections 11 and 13 of Bill 71 amending the new Education Act, which came into force on December 21, 1979, wrote this intention into the law.

The policy statement introduced the intentions of the new programs : elementary education objectives were grouped into two cycles instead of by grade. This new educational concept led to programs for each cycle and subject. This was helpful for multi-level or multi-age classes since learning objectives for a particular subject were organized into one program for the entire cycle.

Conditions imposed on the course of study decreased the anticipated room for manoeuvring : the timetable broke the time down by subject and grade. The purpose of this breakdown was to ensure that each subject was given the attention needed to reach the objectives set. According to the terms of this

planning and evaluation days or pedagogical support, the information suited single-grade classes and not multi-level or multi-age classes. While a major effort on the part of administrators and non-teaching professsionals was called for, they were in short supply and their workload was too heavy, especially in small school boards.

By the end of the 1970s, we were familiar with the issue of the small school on both the administrative and pedagogical levels. The small school became a reality in both urban and rural areas. In 1976, Québec had some 1500 small elementary schools, representing 50 % of the total of its elementary schools. In addition, small schools accounted for 22 % of the total elementary school population.

The small school resulted from the industrialization of Québec, which brought about with it the characteristics of any industrial society -- urbanization and a decline in the birth rate. The phenomenon first occured in administrative regions with a high rural concentration. From 1966 to 1976, elementary school student enrollments in the Bas-Saint-Laurent/Gaspésie (01), Saguenay/Lac-Saint-Jean (02), Trois-Rivières (04) and Abitibi-Témiscamingue (08) regions decreased by 35 % to 40 %. It was the decrease in the birth rate more than urbanization which was at the heart of the small school problem. The rural exodus temporarily compensated for the decrease in the birth rate in highly urbanized regions and delayed a decrease in their elementary student enrollments for a few years. To the decline in the birth rate can be added the shift in population from the cities to the suburbs. Between 1966 and 1980, student enrollments in the Montréal (06) and Québec (03) administrative regions had dropped respectively by 39,5 % and 38,1 %. Province wide, the drop in student enrollments over the twenty-year period from 1960 to 1980 was in the neighbourhood of 40 %. In the early 1980s, school closings were not limited to rural areas. Urban areas were also affected. Just as the rural areas were suffering the combined effects of a declining birth rate and an exodus of the population to the cities, urban areas also had to close schools as their birth rates fell and their populations moved out into the growing suburbs. In 1979, these trends elicited the Departmental declaration that the last school in the village and neighbourhood must be saved.

the meantime, the faster ones had to wait, because of a lack of appropriate instructional materials.

Teachers also deplored the superficiality of personal contacts. In a multi-level or multi-age class, the relationship between the teacher and the student is achieved almost solely through the academic subjects. Teachers could not let the children express themselves freely in the classroom. The time constraint because of programs which had to be taught simultaneously limited the child's natural expression.

As regards their own supervision, teachers felt professionally isolated. In this study, they deplored the slowness of referral services for children with learning difficulties. This slowness was seen not only in referring the problem cases but also in diagnosing the weaknesses of such students. The teachers noted that they lacked the means to evaluate such weaknesses. They also felt professionally isolated during planning and evaluation days. Such days were organized to meet the needs of the majority of teachers, and therefore for single-grade classes. The information was organized accordingly. Teachers received it for one level at a time. Therefore, they themselves had to make the effort to integrate the information in order to adapt it to their situation.

The teachers also felt professionally isolated in their day-to-day activities. They pointed to a lack of pedagogical leadership in the school. This observation did not blame the school principal. Teachers were aware that the situation could not be otherwise because the principal was responsible for many schools. In addition, not being able to have exchanges, at the end of the day or week, with a colleague teaching the same grade intensified this feeling.

On the whole, teaching in a multi-level or multi-age class raised many problems. I have just mentioned the main ones. The study I was referring to also made it possible to establish that factors such as age, the level taught -- first or second cycle of elementary school -- and experience acquired in a multi-level or multi-age class were not significant variables. In other words, the problems did not vary with the age of the teachers, the level they taught or the experience they had acquired in a multi-level or multi-age class. The difficulties of teaching such a class stemmed from the way in which the class was organized, which was different from the conventional method of teaching by age groups. The school's mission, the programs, the teaching materials and school organization were designed for single-grade classes. Teachers therefore had to adapt these elements to their teaching practices. They could not count on adequate support in making these adaptations. Here again, they noted that the services offered were inadequate. Whether it was provided through university professional development programs, updating during

instruction by age group or academic grade. Therefore, the use of this material was limited, especially if the teacher combined the programs for the same subject and even more so for different subjects. In addition, the use of available teaching materials was difficult, if not impossible, during the first cycle of elementary school among 6 and 7 year olds. Apart from the fact that the children were not used to working alone, there were few teaching materials that they could use without an explanation from the teacher.

Textbooks constituted the most frequently used teaching material. Teachers used them to plan their classes. The insufficient number of application exercices restricted the possibility of regularly doing individual work to allow for the learning of concepts stipulated in the programs. This lack of materials limited the organization of enrichment activities for more gifted students. The teacher's first thought was to prepare material for the entire group of students, then for students with learning difficulties.

Teaching in a multi-level or multi-age classroom required additional effort to determine the contents to be taught as well as the support materials. Teachers indicated that the development of such materials called for a tremendous imagination because themes had to be varied over a two - or even three-year period in order to arouse and maintain student interest since they usually had the same students for more than one year.

Supervision of Students and Teachers

The supervision of students and teachers concerns the support that either may receive in carrying out his or her tasks. Teachers attached more importance to the difficulties related to supervising the student than to their own supervision.

Teachers made a distinction between the guidance and supervision related to learning and that of the individual child. They pointed out the difficulty in getting the student used to working alone, especially in the first cycle of elementary school. This habit must be established during the first weeks of the academic year in order to facilitate the functioning of the classroom. Six, seven and eight year old students tended to constantly seek the teacher's approval. Certain students perceive the unavailability of the teacher to be rejection and loose interest in the activities to be performed. The need to get students used to not interrupting a lesson whenever they wanted led to a loss of time for some of them, notably those with learning difficulties, slow learners and gifted students. It therefore proved extremely difficult to respect the learning rhythm of each student. The slow ones had to be hurried and those with difficulties had to be helped. In

The presence of more than one academic grade made it difficult to carry out tasks which required concentration. One example of this would be the preparation for the various sacraments required in the catechism, which would be included in the program of one grade and not in the other. The same held true for tests and examinations. Students of different grades were not necessarily ready to take their tests or examinations at the same time. It was therefore difficult to create an atmosphere conducive to this type of activity. Students had problems concentrating on their personal work because they were inclined to listen to what was going on in the other group. While individual activities were sources of particular problems, group activities represented another kind of difficulty. Teachers defined it as the difficulty in organizing students according to their learning needs and interests since they did not belong to the same age group. Their understanding of and interest in objects varied considerably from one year to another.

Organization of Instruction

The difficulties related to the organization of instruction were two types : those concerning the course content and those concerning the instructional approach. The design and development of programs and available instructional materials were based on grouping students according to chronological age. In a multi-level or multi-age class, the total classroom time of combined grades corresponds to the attendance time provided for each of the grades in a timetable. Consequently, the minimum time proposed for each of the disciplines could not be observed in the context of a multi-level or multi-age class. The teacher had to make the following choice : either integrate the programs for the same subject for different grades or integrate the programs for different subjects for the same grade.

The difficulties in integrating the programs for the same subject for two or three grades resided in the existence of concepts present in the program of one grade and not in the other, or in the existence of concepts which were common to the programs to be integrated but which did not coincide in time. The integration of programs for the same subject was also complicated for the specialized programs, such as artistic expression or physical education. Since teachers were not specialists in these fields, these subjects were for the most part neglected. Teachers of multi-level or multi-age classes were confronted with a problem of choice : that is either making a choice among concepts to be taught because, at any rate, they could not teach them all or making a choice among the complementary subjects they would focus on in an attempt to follow the suggested programs as closely as possible.

Observations were also made about teaching methods. The available instructional materials were designed for

introduced in the 1972-1973 budget rules and an adjustment in the methods of allocating amounts for school upkeep, introduced in the 1975-1976 budget rules, and whereby the school upkeep, grant would be calculated on the basis ot the number of square feet of real surface area occupied and not on the number of students.

The year 1975-1976 was a turning point in the way the issue of small schools was perceived. This change was of course due in part to the growing and better organized resistance of parents in response to village school closings, but was primarily due to the Department's attitude. This change in attitude completely reoriented the debate. The Department recognized that it was the situation of the small school more than that of the small school board which was the crux of the problem. Cost constraints and learning objectives had to be respected in the provision of services. Only the school boards were responsible for school organization, no matter their size. Assistance would no longer consist of financial adjustments incorporated into the budget rules, but of a special support program for small school boards with small schools, known as the SOPPEC program.

In 1976, local school authorities began to encourage the maintenance of rather than the closing of small schools. From that time on, efforts were aimed at finding solutions to the pedagogical difficulties of small schools through local sources. The SOPPEC program was influential in this area. It was an outline program which made it possible to assign 38 education officers to support the local authorities in the small school by providing them with tools and services including consultation, leadership and expertise.

From 1976 to 1980, various studies were carried out in Québec, providing a clearer picture of the pedagogical problems. These problems stemmed primarily from the existence of multi-age or multi-level classes. A study involving teachers of such classes identified the problems which concerned the operating of the class, the organization of instruction and the supervision of students and teachers.

Operating the Classroom

The presence of students of different age groups and different grades in the same classroom required a different mode of operation. The main difficulty occurred in the first months of the academic year in classrooms grouping students aged 6, 7 and 8 because of the children's lack of autonomy. To all intents and purposes, planning a schedule of activities for each group was pointless because the students, in particular the 6 and 7 year olds, could not work alone. At these ages, students have not sufficiently mastered reading and they have a short attention span.

THE PROBLEMS FACED BY SMALL SCHOOLS

The 1960s and 1970s were marked by many bills and regulations concerning the organization of Québec schools. Among those which had the most importance for elementary schools, and which went right to the heart of the difficulties of the small school, were Bill 27 respecting the regrouping and administration of school boards and Regulation No. 7 which grouped students according to chronological age or academic grade. Both pieces of legislation were passed in 1971 and immediately created administrative and pedagogical difficulties, especially in school boards with less than 3000 students.

Up to 1975, the problems encountered, even those concerning the pedagogical organization of elementary schools, were viewed as administrative problems. The multiplication of administrative staff duties as well as the lack of financing proved to be the major stumbling blocks. On the pedagogical level, the lack of financing was notably reflected in the inability to hire music, visual art, English and physical education specialists and a sufficient number of non-teaching professionals to provide individual student services. Schools could not be adequately equipped and maintained without incurring the risk of falling into so-called eligible expenditures. In addition, the clause of Regulation No. 7 which provides for students to be grouped according to chronological age, and therefore academic grade, could not be applied. These difficulties prompted a number of education authorities to turn to an already tried solution : school closings and student transportation. This time, it was the village school that was closed in favour of the district school. This solution to the difficulties encountered was applied without too many problems until 1974. The first protest from parents against the closing of a village school and the transportation of students occurred in Mont-Brun a small town in Abitibi-Témiscamingue. Mont-Brun parents occupied the school until they received assurances from school authorities that it would remain open and that their children would receive all their elementary schooling there.

Two studies of note were carried out during the first half of the 1970s : one by the COMMEL group and the other by the Education Committee. According to COMMEL, financing, as it was defined at the time, kept education in an underdeveloped state in small school boards. For the Education Committee, financing maintained a permanent atmosphere of insecurity in which, year after year, the maintenance of small schools was called in question. These studies led to measures such as a financial adjustment granted to small school boards which was

impact on the small school, we will look at some research results which shed light on the difficulties identified and help support the choice of the small schools as the alternative method of organizing public schools in Québec.

INTRODUCTION

Ladies and Gentlemen :

First of all, I would like to thank the organizing committee for its invitation, of course, but particularly for having taken the initiative to hold this symposium. This is the first time that Québec educators have been given the opportunity to discuss collectively an ongoing issue : the pedagogical organization of small schools in Québec. This is the modern era of small schools, which were the result of the educational reform undertaken during the 1960s.

It is important to make a distinction at the outset between the situation before and after educational reform. The small school, which will be the subject of our discussions over the next two days, cannot be equated with the " rang " school that many of us probably attended. The closing of " rang " schools in favour of the village school at the end of the 1950s marked Québec's passage, on the educational level, from a rural society to an urban, industrial society.

With the educational reform, Québec standardized the organization of its schools and eliminated the distinction between urban and rural areas with respect to access to educational services. Social and economic background and place of residence no longer mattered. Everyone would have access to school and to the same education. In addition, a community's economy would no longer have a bearing on the quality and quantity of educational services offered to the population. These objectives of equal access and opportunity for everyone would lead to a system of standards governing the administrative and pedagogical organization of Québec's public schools. The small school is one whose small population does not allow it to meet administrative organizational standards. It is the development of the small school since the 1970s that we will focus on today.

First, we will look at the difficulties related to the administrative and pedagogical organization of small schools, in particular when they are made up of multi-level or multi-age classes. In Québec, the identification of such difficulties marked the period from 1970 to 1980. The beginning of the 1980s was characterized by a pedagogical revival as evidenced by various official documents. After assessing their

OPENING ADDRESS

delivered at the Symposium on Small Schools

held in Tadoussac, on October 14, 15 and 16, 1987

SMALL SCHOOLS

Jeanne Maheux

Director of Undergraduate Studies

Télé-université

THE CONFERENCES

We are pleased to present you the opening and closing conferences given by :

Opening conference

Mrs. Jeanne Maheux
Director of Undergraduate Studies
Télé-université

Closing conference

Mrs. Alberte Décarie
Director
Direction de la coordination des régions

An unusual fact is that the two conferences at an important event were given by two renouned ladies and both originally from Abitibi-Temiscamingue.

CONFERENCES

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

0	Completely new	2	Extremely interesting
3	Mostly new	8	Very interesting
5	Partly new	2	Interesting
4	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

4	Totally relevant	4	Totally applicable
4	Relevant in large part	4	Applicable in large part
3	Relevant in part	1	Applicable in part
0	Not very relevant	1	Not very applicable
1	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

0	In its entirety	2	Immediately
3	In large part	5	Very soon (1987-1988)
4	In part	2	Soon (1988-1989)
1	In a minor way	1	Eventually (1989-...)
0	Not at all	0	Never

4. COMMENTS :

The presentation of this workshop was very interesting even if partly new for most participants. The experiences that were shared were quite relevant and will be tried out, in large part, very soon in most of the participants' working area.

A total of 12 persons have answered this evaluation.

Mr. Rennie's innovative approach to staffing would require no additional resources. It should, therefore, be easily transferable to other small schools.

SMALL SCHOOLS AND MULTI-LEVEL CLASSES :
SELLING THE IDEA TO YOUR COMMUNITY

RESOURCE PERSON : Ian Rennie

In his talk, Ian Rennie, principal of a small school in the Protestant Regional School Board of Châteauguay Valley, demonstrated a creative approach to staffing in small schools. He emphasized that even when combined classes are not necessary numerically, they may be useful pedagogically.

In order to make multi-level classes a viable option, he underlined the importance of preparing staff and parents. Often a simple change in name, from split classes, to family groupings, for example, is a first step in promoting positive attitudes to the idea. In addition, parents need to be convinced that their children will benefit from being in a combined class. Most of the research would support such an outcome.

In some areas, a school is losing students to other schools in the area. The usual reason is some particular program the school is unable to offer. In order to maintain the student population and to attract new students, small schools need to maximize the use of available resources. Mr. Rennie explained the mathematics of staffing in a small school. Depending on the norm used by the board to calculate the number of teachers, multi-level classes with an average size of twenty-seven pupils, will result in a situation where one or more teachers may be available to take on free-flow work, or some other program needed by the pupils in the school. When the reasons for combined classes are clearly explained and their advantages are amply illustrated, it is Mr. Rennie's experience that school and community become real partners in the education of children.

During the discussion period, participants seemed to agree with Mr. Rennie that combined classes can be a positive experience for teachers and students alike. It was evident from the reactions that the administrators present were determined to explore alternative staffing options in order to assure increased pedagogical services in their schools.

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

2	Completely new	3	Extremely interesting
8	Mostly new	7	Very interesting
4	Partly new	4	Interesting
0	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

4	Totally relevant	3	Totally applicable
6	Relevant in large part	4	Applicable in large part
4	Relevant in part	6	Applicable in part
1	Not very relevant	1	Not very applicable
0	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

0	In its entirety	1	Immediately
4	In large part	7	Very soon (1987-1988)
7	In part	2	Soon (1988-1989)
0	In a minor way	1	Eventually (1989-...)
1	Not at all	0	Never

4. COMMENTS :

This was a very practical workshop. The children's work, shared with us, was just that thus making the examples helpful and relevant. Too bad the workshop wasn't from 9 to 5.

A total of 14 persons have answered this evaluation.

Through a federally-sponsored pilot project coordinated by the University of British Columbia, they were also involved in establishing telecommunication contacts with an elementary school in France. This project enabled them to further expand their Social Studies skills as evidenced in the samples of student work distributed to participants.

While the international project required additional funding, participants were assured that the costs of the regional projects were minimal. Transferability of the project to other schools would therefore be relatively simple ; providing the hardware is available, a teacher with minimum training on the computer can easily act as a facilitator to the students.

In the third part of this presentation, Michael Cooper from the Direction régionale de l'Outaouais invited participants to become better acquainted with the whole new world of distance education.

He reported on several ways elementary and secondary schools in remote and less remote areas of Australia, Britain, the U. S. and several Canadian provinces are using new telecommunication technology for educational purposes. The innovative aspects of these projects are obvious and while some, such as the Australian project on interactive video teaching via satellite, may be too costly to consider in Quebec at this time, many others are easily adaptable to our present context.

NO DUST ON MY MICRO : FROM KEYBOARDING TO CREATING A NETWORK

RESOURCE PERSONS : Louise Dallaire-Klinck
Serge Beauparlant
Michael Cooper

During their one-hour presentation, three presenters from the Outaouais region demonstrated from their own experience how elementary schools can progress from basic computer keyboarding to international student interaction and finally to increased awareness of the exciting new world of distance education.

Basic computer keyboarding was presented by Serge Beauparlant from Aylmer Elementary School in the context of a program he developed in French for Anglophone students in grades 3 to 6. The objective of this program is to engage students in a developmental process for using microcomputers and is designed to enable students to become autonomous computer users by grade 6. The program is tailor-made to the needs and interests of the students, makes use of their own creations, corresponds to the level of French appropriate for each grade as defined in the Ministry program and includes all software necessary.

Similar projects could easily be carried out in other schools providing they have at least one microcomputer enthusiast, a minimum of one microcomputer per student in a given class and approximately a 25-minute period per week within the students' timetables.

Louise Dallaire-Klinck from South Hull Elementary presented an overview of various educational projects involving both regular and talented Grades 4 to 6 French immersion students in regional and international correspondence-via-computer.

The students involved in the projects were equipped with a microcomputer, telephone lines and modem. They established contacts with other schools in their regions and exchanged correspondence and newsletters which enabled them to develop and extend their skills in French and Social Studies.

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

8	Completely new	10	Extremely interesting
6	Mostly new	5	Very interesting
2	Partly new	1	Interesting
1	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

7	Totally relevant	5	Totally applicable
6	Relevant in large part	3	Applicable in large part
4	Relevant in part	5	Applicable in part
0	Not very relevant	2	Not very applicable
0	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

1	In its entirety	2	Immediately
2	In large part	4	Very soon (1987-1988)
7	In part	2	Soon (1988-1989)
5	In a minor way	4	Eventually (1989-...)
0	Not at all	0	Never

4. COMMENTS :

Terrific - Excellent - Superb - Stimulating - Challenging - With so many qualifications, one must be careful and still question a person's personal philosophy in order to place everything in the right perspective.

A total of 17 persons have answered this evaluation.

At the cycle II level, Mathematics is graded and taught separately to each group at the same time but not in the same room. All other courses, except for 3 of the science courses, are taught to unstreamed groups. Six science courses are offered over the three-year cycle II program - Biology, Chemistry 442/462 and Chemistry 562 are offered sequentially to graded groups with Physics 414, Physics 534, and Earth Science 422 offered in alternate years to unstreamed groups. History of Quebec and Canada and Economics are also offered in alternate years.

As Dr. Angrave so eloquently stated in the introduction to his presentation, all schools should be small schools and schools in general should abandon the assumption that all learning and teaching require carefully graded classes. He pointed out that many courses do not require a graded approach, either because they are cyclical in nature, as in the language arts, or because they afford ample scope for concrete hands-on acquisition of knowledge, as in Ecology and Physical Science.

Consequently, far from offering a model that is applicable in very limited and extreme cases only, Dr. Angrave felt that the Goose Ile model could be profitably used in other more " regular " contexts as well. He emphasized, however, that making it work does require a teaching staff composed largely of generalists who are trained to teach several different subjects.

A MODEL FOR PROGRAMMING IN A COMBINED ELEMENTARY-SECONDARY SMALL SCHOOL

RESOURCE PERSON : James Angrave

Dr. James Angrave, principal of Goose Ile School in the Magdalen Islands, began his one-hour presentation with an entertaining description of how the particular situation he had encountered in this small isolated English school had forced him to change some of his basic assumptions about education and seek innovative responses to pressing needs. One of these assumptions was related to grading and timetabling of classes at both the primary and secondary levels and the pressing need at Goose Ile School was for greater flexibility. The traditional system just didn't work in that particular context.

As a result, at the elementary level, teachers and principal revamped the timetable sweeping away the traditional divisions obtained by grouping grades 1-2, 3-4 and 5-6 in favour of a division by cycle. The new system freed one teacher and, with a special board grant for a teacher's aide, permitted a more flexible teacher workload thereby increasing the number of courses that could be offered to students. It also made it easier to respond to the needs of students with learning difficulties.

The new timetable made it possible, for the first time, for all teachers to benefit from one free period per day - a not-to-be-underestimated advantage both in terms of teacher motivation and in terms of increases student contact with other teachers.

At the secondary level, the approach to timetabling required even greater innovation and ingenuity. The basic division decided on was also cycle-related - one group of students at cycle I and one at cycle II.

At the cycle I level, students are divided into two groups streamed by interest and ability for English and French which are taught over the two year junior high school course. Mathematics, on the other hand, is graded and taught separately to each group. All other subjects are taught to the whole group without further streaming. General History and General Geography are taught in alternate years as are Ecology/Earth Science and Home Economics/Computer Science.

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

0	Completely new	3	Extremely interesting
5	Mostly new	11	Very interesting
17	Partly new	7	Interesting
0	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

7	Totally relevant	3	Totally applicable
9	Relevant in large part	10	Applicable in large part
5	Relevant in part	10	Applicable in part
1	Not very relevant	0	Not very applicable
0	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

0	In its entirety	3	Immediately
3	In large part	13	Very soon (1987-1988)
17	In part	5	Soon (1988-1989)
1	In a minor way	0	Eventually (1989-...)
0	Not at all	0	Never

4. COMMENTS :

It was good to hear that there are projects that emphasize the children as being the most important element rather than dollars and cents. The presentations were thoughtful, insightful, appropriate position and most of all, very well put forward. The written documents were well appreciated but more graphic overheads would have helped. It might be a good idea, for next time, to ask the presenters to become animators so that participants benefit also from the experiences of others. The introduction might have been a little shorter but overall, it was very well done.

A total of 22 persons have answered this evaluation.

3. Integration of Special Ed. students :

A Special Education committee at the board level, as well as a student services team (nurse, social worker, special ed. consultant, etc.) determine the criteria for placing students in a full, partial, or limited integration situation. Free flow classes and teacher aides are also an important aspect of the integration process.

4. Parents as Partners :

Parents are encouraged to either read to their children, or to supervise their reading for twenty minutes each evening. Information meetings are organized to provide pedagogical support and the literacy program for adults is also integrated as part of this service.

5. Elementary Athletics :

In a situation where P.E. specialists are not available, the board formed a P.E. committee to promote the understanding of the P.E. program and to coordinate special activities. Teachers are released, through P.I.C. funds, to attend sessions with a P.E. teacher ; the schools are brought together six times a year to participate in board athletic events. These activities are coordinated with science fairs or other events to ensure maximum use of transportation, activity days, etc.

6. Student Behaviour :

Since the principal ahs more than one school to run and cannot always be available, the home roopm teacher is responsible for student discipline. The student's discipline file is kept in the home room and is kept up to date by the home room teacher. An incident report form is used by the teachers and periodic meetings are held with the principal to discuss special cases and to establish common criteria.

7. Public Relations/Wrap-Up :

The importance of a positive and active public relations effort to help sell the positive side of small schools and to provide positive feedback to parents is very important. The special qualities needed to teach in a small school situation were also discussed.

A lively discussion followed the presentation of the session and the distribution of reference material. The varied innovative projects that these two boards were able to develop with their own resources - resources that are quite comparable to those of other boards - were seen as very realistic and attainable models for other regions.

MANAGEMENT OF SMALL SCHOOLS

RESOURCE PERSONS : Vance Patterson
Murray Gunson

The two co-presenters on this topic, Murray Gunson and Vance Patterson, are each extremely well qualified in the management of small schools :

- Murray Gunson is presently the principal of two elementary schools for the District of Bedford School Board, and was, for a period of twelve years, principal of four schools at the same time.

- Vance Patterson is presently principal of two elementary schools and, in addition, he serves as the coordinator of Elementary Curriculum Services for the Eastern Townships School Board.

Together, they gave a well-organized and pleasantly delivered presentation which included some background information on their regions, seven specific topics, a wrap up, and a brief question and answer period.

The seven specific topics presented were :

1. Kindergarten Approaches :

   Increased services in French were provided to help encourage parents to keep their children within the Anglophone system. For example : Half-day French Immersion and day care services were organized by the boards.

2. Level Meetings :

   All teachers of a certain subject or grade level (with special attention being given to split classes) are brought together on a professional development day, to meet, share experiences, and to combat the feeling of isolation. This experience also helps to foster a team approach in dealing with specific subjects such as implementation of new programs.

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

0	Completely new	1	Extremely interesting
0	Mostly new	8	Very interesting
11	Partly new	4	Interesting
2	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

3	Totally relevant	1	Totally applicable
6	Relevant in large part	3	Applicable in large part
5	Relevant in part	9	Applicable in part
0	Not very relevant	0	Not very applicable
0	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

0	In its entirety	1	Immediately
3	In large part	3	Very soon (1987-1988)
10	In part	6	Soon (1988-1989)
1	In a minor way	2	Eventually (1989-...)
0	Not at all	0	Never

4. COMMENTS :

Sorry to say that the presentations were not of equal qualities. One presenter seemed ill at ease, reading from a script, not really saying something important. Fortunately, the other one was more on target, with an excellent, witty and practical approach. It might have been better to limit the subject treated and have more interaction. We must mention that the animator's summary was excellent and that the presenters did their best.

A total of 16 persons have answered this evaluation.

In a second area, that of French second language instruction, Mr. Matthews described the program developed by his board to respond to parents' requests for a program between the existing Ministry core program and full immersion.

The third area that Mr. Matthews described concerned a special project in Music. Students from all eleven elementary schools participate in a multi-class, multi-level learning experience in choral music. It begins in each individual school but moves outside into the community when students come together to rehearse and present an annual concert at the Sherbrooke Cathedral in the week before Christmas.

A major ingredient in the success of these projects has been participant commitment and capacity to persevere in the face of setbacks. In both cases, certain groundwork created structures that made subsequent work easier : at Eastern Quebec, the teacher-assistance teams, and at Eastern Townships, the quasi-consultant responsibility assumed by school principals in different subject areas. At both boards, the importance of a full-time consultant was a major factor and in the case of music and FSL additional board funding was required. The extra financial resources, however, were still fairly modest in scope and presenters felt that their projects could be successfully adapted to other regions within existing conditions.

MULTI-LEVEL CLASSES AND SPECIFIC SUBJECT AREAS

RESOURCE PERSONS : Jennie DeRouin
Thomas Matthews

In their presentation, Jennie DeRouin and Thomas Matthews described examples of multi-level teaching in four different subject areas : English Language Arts, Social Studies, French Second Language and Music.

As language arts consultant for the Eastern Quebec Regional School Board, Mrs. DeRouin works in four regions of the province where small schools and multi-level groupings are often the norm rather than the exception namely Trois-Rivières, Québec, Saguenay and Sept-Iles. Jennie spoke about the language arts program and how its implementation requires a change of philosophy, which in turn influences practice. If the theoretical foundations are not in place, changes may occur but they are not necessarily in tune with the whole language philosophy which is fundamental to the program. Because of the scope and depth of the implementation required, especially in a multi-level setting, the process is a long one and requires personal commitment from the teachers. To involve them in the process, the approach Mrs. DeRouin has taken is to encourage teachers to take advantage of the teacher assistance teams, set up in several schools for within-building problem- solving by and for regular classroom teachers. The team and the consultant jointly engage in a process of defining problems, brainstorming solutions and planning interventions. Involvement in such a team is, in effect, a personalized in-service session. Teachers for the most part have the expertise, they can learn from one another, and they learn most effectively by involvement.

Thomas Matthews, Director of Instructional Services at Eastern Townships School Board, also stressed the importance of language arts, calling it the heart of a curriculum in which social studies can be compared to the conscience. He went on to describe how his board has integrated language arts and social studies as well as social studies and other subjects over three groupings of multi-level classes where class size is kept to a maximum of 20 students.

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

0	Completely new	0	Extremely interesting
3	Mostly new	7	Very interesting
12	Partly new	8	Interesting
0	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

1	Totally relevant	0	Totally applicable
6	Relevant in large part	6	Applicable in large part
6	Relevant in part	8	Applicable in part
2	Not very relevant	1	Not very applicable
0	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

0	In its entirety	0	Immediately
1	In large part	5	Very soon (1987-1988)
11	In part	6	Soon (1988-1989)
1	In a minor way	0	Eventually (1989-...)
1	Not at all	1	Never

4. COMMENTS :

Quite illuminating in the philosophical orientation to what basic education means. Most participants seem from totally anglophone boards and are not in a situation of a small English sector. Interesting session. Most of this experience is being done in my area. A very interesting workshop, relevant in large part and quite applicable in the near future.

A total of 15 persons have answered this evaluation.

Thomas Matthews, Director of Instructional Services at Eastern Townships School Board, described a project developed by his board to respond to the needs of gifted and talented students. Until recently, this area had been left mainly to the judgement of the school principal ; the board became involved as a result of requests from parents that more be done to meet the needs of these children. Consequently, a coordinator was hired at the board to identify student needs and community resources, and then to structure different programs appropriate to the resources available in specific areas.

The project has a budget of 13 000 $ to respond to the needs of eleven elementary schools. It is based on a modified version of the Individualized Educational Plan (IEP) and makes innovative use of a mentor system. Mentors are drawn from a wide range of resources available in the community (Bishop's University, Champlain College and various retirement communities).

The success and transferability of this kind of program to other regions would depend largely on the availability and proximity of a wide range of community resources able to offer this type of enrichment.

At Greater Quebec School Board, an itinerant team composed of a consultant and a psychologist assure services over a wide geographical area. Graham Jackson, Director of Instructional Services, in a slide-tape presentation, described how they deal with delivery of services. To complement the work of the consultant and psychologist, several schools have also instituted a Teacher Assisted Team (TAT) approach. These teams make use of resources available in the schools and community and take a case study approach to solving difficulties encountered by the students. This very successful approach makes maximum use of on-site resources to solve problems in areas where there is a serious lack of specialized support services in English.

Diane Fyfe, Special Education Coordinator of Western Quebec School Board, described the work they have done in providing the least restrictive environment for special education students in small and rural schools. She outlined the 15 factors that must be considered and the interrelationships among them that must be assessed when considering service delivery. At her board, these 15 factors are used to design individual delivery models which reflect both the community needs and resources as well as the resources the school system can provide.

ADOPTING ORGANIZATIONAL MODELS FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN A SMALL SCHOOL CONTEXT

RESOURCE PERSONS : Shirley Duncan
Thomas Matthews
Graham Jackson
Diane Fyfe

At this session, presenters from four different school boards shared their experiences and practical solutions regarding services to students with special needs in small schools where resources are often limited.

In response to its high proportion of students with learning difficulties, Gaspesia Regional School Board has developed several programs to respond to special needs. Shirley Duncan, Director of Instructional Services, described several projects including :

- Teacher Aide Program :

  Through special funding, Gaspesia has expanded and formalized a teacher aide program designed to offer one-on-one attention to students with severe difficulties. The program includes an introductory 3-day in-service session and follow-up sessions during the year.

- Life Skills Program :

  In addition, secondary students who are experiencing severe learning and adjustment problems are offered a life skills program designed to help them become autonomous.

- Agreement with MicMacs :

  Through an agreement with the reserved in Maria, the band finances 1,33 teachers to help with problems of adjustment encountered by native students.

- Pre-Kindergarten :

  Two centers have a pilot project this year designed to offer a language-rich environment to language deprived children.

- Individual Educational Plans (IEPs) :

  Gaspesia has paid special attention to training teachers and principals in the design and implementation of IEPs.

WORKSHOP EVALUATION FORM

1. I FOUND THE EXPERIENCE PRESENTED IN THIS WORKSHOP :

1	Completely new	9	Extremely interesting
4	Mostly new	4	Very interesting
7	Partly new	0	Interesting
0	Not very new	0	Not very interesting
0	Not at all new	0	Not at all interesting

2. FROM THE POINT OF VIEW OF MY OWN AREA, THE EXPERIENCE PRESENTED WAS :

10	Totally relevant	3	Totally applicable
4	Relevant in large part	6	Applicable in large part
0	Relevant in part	3	Applicable in part
0	Not very relevant	0	Not very applicable
0	Not at all relevant	0	Not at all applicable

3. I INTEND TO TRY OUT THIS EXPERIENCE IN MY OWN AREA :

1	In its entirety	2	Immediately
6	In large part	5	Very soon (1987-1988)
4	In part	2	Soon (1988-1989)
0	In a minor way	1	Eventually (1989-...)
0	Not at all	0	Never

4. COMMENTS :

Fabulous - Fascinating - Interesting - Excellent - Super ! Very informative and very practical, the style of presentation - from the video to the game, through the projector - was superb. Hand outs were relevant and well presented. Watching the two persons present their topic was a joy.

A total of 14 persons have answered this evaluation.

Nevertheless, as Christopher and Elizabeth pointed out, exchange of units developed in different boards would be a very realistic short term goal. They invited participants to try out their unit next Spring. Elizabeth also added that she has been developing another unit on Houses and that the process is much faster and easier the second time around.

Unit Overview Page

On this form, the teacher records the titles of the activities and the intermediate/specific objectives addressed.

Individual Lesson Plan

For each activity, the teacher uses this form to detail the steps followed in the teaching-learning-evaluating process.

Class Record Sheet

This is used to record the results of individual students on various activities, exercises, projects and tests that are given during the thematic unit.

Following Christopher's explanation of the planning process, Elizabeth Stubbert presented the thematic unit " SPRING ALIVE ". This unit integrated objectives from seven first cycle programs and was experimented with her grades 1, 2, and 3 multi-level class in the Spring of 1987.

It contains 30 different activities beginning with a science activity on daylight and wind in Spring and culminating in the construction of a relief map of Kegashka. Other activities were related to objectives from math, language arts, art, FSL and MRE. They included a field trip, creation of a story using the Kidwriter computer program and production of a Big Book containing art work and short texts describing Spring in Kegashka.

During the discussion period which followed, participants were extremely positive in their reaction to the project, but agreed that adopting a similar approach in their boards would require :

- considerable investment of time and energy for the planning and development of the units ;
- highly motivated personnel ;
- team work in the initial stages (i.e. consultant/teacher, teacher/teacher) until developers have internalized the process ;
- further consideration and development of the evaluation component of the units ;
- maintenance of non-integrated teaching of subjects around integrated units ; it would be unrealistic to hope to have the time necessary to plan a whole year's work around integrated units the first time around ; introduction of these units would therefore be gradual.

A THEMATIC APPROACH TO MULTI-LEVEL TEACHING :
A PRACTICAL EXPERIENCE

RESOURCE PERSONS : Christopher Scott
Elizabeth Stubbert

In this workshop, Christopher Scott, consultant at Littoral School Board, and Elizabeth Stubbert, a teacher in a multi-level class (grades 1, 2 and 3) in Kegashka School on the Lower North Shore, described their experience in developing and teaching an integrated thematic unit.

While thematic teaching units are not new and units integrating several subjects have also been developed before, the Kegashka project innovates in combining these two approaches for multi-level classes.

The project involved a five-stage planning process in the construction of a unit :

1. The Point of Departure.
2. Identification of Objectives.
3. Collecting Resources.
4. Developing Activities.
5. Evaluation.

For each of these stages, Christopher explained the various criterias that had been used to guide the choice of these objectives and activities.

In addition, he presented four forms which they had developed to help facilitate and standardize the production of their integrated thematic units.

Annual Planning Grids

These grids contain the compulsory program objectives for first cycle elementary in six programs and are designed to help teachers keep track of the objectives addressed throughout the year. They include intermediate/specific objectives and space to indicate whether an objective has been attained or requires further attention.

THE WORKSHOPS

This section will allow you to receive the content of each workshop that has been presented in Tadoussac and the name of the resource persons presenting these workshops.

We are also presenting you the result of the evaluation asked from each participant.

WORKSHOPS

CHART II

PARTICIPANTS BY CATEGORY

	French	English
Commissioners	6	2
Speakers	2	0
Counsellors	27	1
Coordinators	6	6
School directors	67	16
Educational services directors	24	5
General directors	5	0
Teachers	55	16
Exhibitors	6	0
Dept. of Indian Affairs	0	1
Orthopedagogues	2	0
Parents	3	1
Psychologist	1	0
Professionals	4	3
MEQ	30	5
Others	2	2
TOTAL :	240	58

THE STATISTICS

The following charts will inform you on the sources and status of the participants at this symposium.

We are pleased to note that all parts of the province of Quebec were represented. This symposium has been attended by participants from all categories of personnel of the educational sector, and mainly the intervening parties being nearest the students, which are the teachers and the school directors.

CHART I

SOURCE OF THE PARTICIPANTS
BY ADMINISTRATIVE REGION

	French	English
01 - Bas-St-Laurent/Gaspesie	16	6
02 - Saguenay/Lac-St-Jean	29	0
03 - Québec	64	12
04 - Trois-Rivières	18	1
05 - Estrie	11	1
06,1 - Laval-Laurentides-Lanaudière	12	8
06,2 - Montérégie	9	4
06,3 - Montréal	5	13
07 - Hull	6	1
08 - Abitibi-Témiscamingue	5	12
09 - Côte-Nord	65	12
TOTAL :	240	58

THE STATISTICS

INTRODUCTION

On October 14, 15 and 16, 1987, at the request of La Direction régionale du ministère de l'Éducation sur la Côte-Nord, was held, in Tadoussac, a first provincial symposium exclusively concentrated on the problem of pedagogical organization in small schools.

This symposium, regrouping some 300 participants from all parts of Quebec, permitted to share, with the educational intervening parties, the main realizations being done in Quebec and which aims the quality of education in small schools. The symposium offered various interesting workshops in French and in English. The proceedings of this symposium, that we are sending you today, will allow you to :

1. Have a general idea of the participants present ;
2. Know the contents of the workshops and their presenters ;
3. Receive the evaluation of each workshop ;
4. Receive the opening and closing conferences ;
5. Know the follow-ups that will be done for this first symposium.

The workshops in this section are not a translation from the French section. It is a summary of the English workshops held at the symposium.

We want to thank everyone of you who so kindly answered to our appeal and who permitted the success of this first symposium on small schools.

The Organization Committee,

Roger Boudreau

TABLE OF CONTENTS

Introduction

Statistics. 1

Workshops 5

Conferences 31

Evaluation of the Symposium 65

Follow-ups. 69
- Synthesis of pedagogical experiences
- Symposium

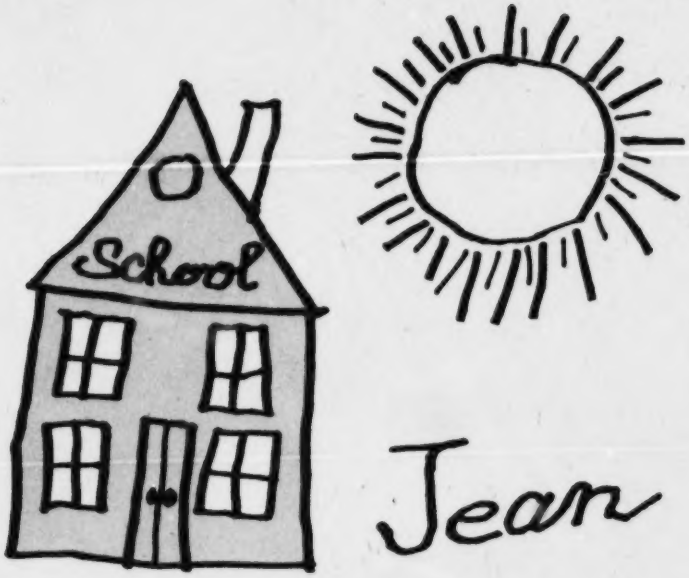
THE PROCEEDINGS OF THE

PROVINCIAL SYMPOSIUM

ON

SMALL SCHOOLS

Tadoussac, October 14, 15 and 16, 1987



THE PROCEEDINGS OF THE PROVINCIAL SYMPOSIUM ON SMALL SCHOOLS

Tadoussac, October 14, 15 and 16, 1987

Québec

8889-0163

51-7030A